

Vurdering av mellomspråket hos spanskelever

Elevenes holdninger til vurderingspraksisen og deres syn på feil i mellomspråket

Ida Johanne Bergstrøm



Masteroppgave i spansk fagdidaktikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultetet
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2012

© Ida Johanne Bergstrøm

2012

Vurdering av mellomspråk

Ida Johanne Bergstrøm

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Oslo Kopisten AS

Sammendrag

Oppgaven er en fagdidaktisk oppgave innenfor spansk som fremmedspråk, og handler om vurdering av det skriftlige mellomspråket til elever på videregående skole. Vurdering i skolen har i de siste årene vært et sentralt tema hos de fleste pedagoger, teoretikere og skolepolitikere, både her i Norge og internasjonalt. Vurderingskapittelet i forskriften til opplæringsloven ble endret i 2009 med tanke på å utvikle læringsfremmende vurdering. På grunn av den store satsingen på vurdering og på grunn av min store interesse for spanskfaget, ønsket jeg å undersøke hvordan elevene opplever vurderingen i dag. På grunn av oppgavens omfang måtte jeg avgrense undersøkelsen til å gjelde vurderingen av det skriftlige mellomspråket, det språket som elevene produserer, og som ligger mellom deres morsmål og målspråket.

Målet med oppgaven var å finne ut hvordan spanskelever på videregående opplever vurderingen de får på skriftlige tekster og prøver. Hva er det som er læringsfremmende, og i hvilken grad følger lærerne bestemmelsene i vurderingsforskriften? For å få en brattest mulig læringskurve i innlæringsprosessen, er det viktig at elevene ikke er redde for å feile når de lærer seg et nytt språk. Jeg ville derfor også se på hvilken holdning elevene hadde til det å gjøre feil når de produserer ytringer på målspråket, og hvordan de forholdt seg til lærerens retting av disse. Jeg har også drøftet om Larry Selinkers mellomspråksteori kan være til hjelp for elevene i språkinnlæringen.

Metoden jeg har brukt, er hovedsakelig kvantitativ. Jeg gjennomførte en spørreundersøkelse i Vg2-klasser på videregående skoler i Trondheim og Oslo. 297 elever besvarte undersøkelsen. På grunn av at utvalget ikke er basert på et sannsynlighetsutvalg, er ikke funnene mine generaliserbare. Jeg vil likevel tro at lærere fra andre skoler og andre interesserte vil kunne ha nytte av resultatene og funnene mine.

I teoridelen presenterer jeg et syn på fremmedspråksinnlæring som innebærer at det språket elevene produserer i innlæringsfasen, blir sett på som et eget språkssystem, et mellomspråk, og ikke som en feilaktig utgave av målspråket. Videre blir det presentert teorier og forskningsresultater om vurdering. Særlig to begrep blir vektlagt, vurdering for læring og vurdering av læring. Disse knyttes opp mot begrepene underveisvurdering og sluttvurdering. Nyere undersøkelser viser at lærere synes å ha problemer med å praktisere skillet mellom

disse to. Undervisvurderingen skal gi elevene informasjon om deres ståsted, i form av tilbakemeldinger, og hva de kan gjøre videre for å nå neste mål, i form av fremovermeldinger.

Resultatene av undersøkelsen var relativt positive i forhold til hvordan Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet beskriver situasjonen i norsk skole i grunnlagsdokumentet for prosjektet «Vurdering for læring» i 2010. Kort oppsummert viste undersøkelsen min at et flertall av elevene mener de får ganske god informasjon om hva de skal lære, og hva de skal kunne. De leser kommentarene som lærerne gir, og det kom også frem at lærerne i større grad enn antatt gir fremovermeldinger, kommentarer som peker fremover mot videre læring, og ikke bare tilbakemeldinger. En negativ tendens i undersøkelsen er at det å skille undervisvurdering og sluttvurdering, synes å være et problem for elevene. Dette kommer antagelig av at lærere også skiller dårlig her. Resultatene viste også at elevene er svært opptatt av karakterer. Karakterene kan ofte overskygge informasjonen som ligger i fremovermeldingene. Dette har antagelig igjen sammenheng med det å skille mellom undervis- og sluttvurdering. Et noe overraskende og positivt funn var at mange av elevene kunne tenke seg å ha prøver og innleveringer uten karakter.

Det ser ut til at de færreste lærerne eksplisitt har snakket med elevene om hvor verdifulle feilene er, og mer enn halvparten av elevene sier de er redde for å gjøre feil. Når det gjelder hvordan lærerne retter opp feilene, viser undersøkelsen at det er ulik praksis, men det virker som flertallet av lærerne retter relativt usystematisk de fleste feil i elevtekstene. Et nesten oppsiktsvekkende funn var at de færreste elevene fikk tid til å bearbeide feilretting og kommentarer på skolen. Dette kan føre til mye tapt kunnskap.

Forord

Det har vært en interessant prosess å skrive denne masteroppgaven. Etter å ha bestemt meg for å skrive en fagdidaktisk oppgave om vurdering av spansk mellomspråk, leste jeg en mengde faglitteratur om emnet. Dette var interessant og lærerikt, men faglitteraturen var ganske generell og også basert på internasjonal forskning. Jeg fikk etter hvert behov for å møte norske elever ansikt til ansikt og finne ut hva de mente om vurdering. Jeg gikk inn i klasserommet for å møte spanskelevene, og der ble jeg tatt godt i mot. Da jeg la frem prosjektbeskrivelsen min, fikk jeg god kontakt med elevene, og det virket som de var engasjert i temaet. Kommentarene de skrev har gitt meg verdifulle opplysninger, og de har vært en fornøyelse å lese. En spesiell takk rettes til alle elever som besvarte undersøkelsen min, jeg vet dere blir plaget med mange undersøkelser av alle slag. Tusen takk også til alle lærere som ofret verdifull undervisningstid for min og vitenskapens skyld.

Jeg vil også rette en stor takk til spanskdidaktiker Sonja Skjær, som første gang introduserte meg for spanskdidaktikkens verden da jeg tok PPU på Universitetet i Oslo. Siden den gang har du vært en inspirasjon både som spansklærer og som fremmedspråksdidaktiker for meg. Tusen takk for all hjelp jeg har fått til oppgaven.

Klemmer og takk til dere i *strikkulf* - for samtaler både vedrørende våre masteroppgaver og også temaer om helt andre ting. Forskning kan være en ensom sak, men på pauserommet i 8. på NT har vi hatt et herlig fellesskap. Selv om vi alle har skrevet om forskjellige emner, brenner vi for samme sak – vi elsker språk! Takk for all latter, råd, oppmuntring og støtte på veien!

Ida Johanne Bergstrøm

Mai, 2012

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	1
1.1	Introduksjon	1
1.2	Bakgrunn for valg av tema	1
1.3	Problemstillinger	2
1.4	Oppgavens oppbygning	3
2	MELLOMSPRÅK OG RETTING AV FEIL	5
2.1	Definisjon av noen sentrale begreper	5
2.2	Feil og mellomspråk	6
2.2.1	Tidlig syn på fremmedspråksinnlæring	6
2.2.2	Feilenes betydning	6
2.2.3	Mellomspråk	8
2.2.4	Mellomspråksteorien	9
2.3	Retting av feilene	11
2.3.1	Er retting av feilene i mellomspråket læringsfremmende?	11
2.3.2	Metoder for å rette feil	12
2.3.3	Rettende tilbakemeldinger i praksis	14
2.3.4	Kommunikativ kompetanse	15
2.3.5	Feilen er rettet, men hvor går veien nå?	16
3	VURDERING FOR OG AV LÆRING	18
3.1	To vurderingsskoler	19
3.2	Vurderingens to hovedfunksjoner	19
3.2.1	Vurdering av læring og sluttvurdering	20
3.2.2	Vurdering for læring og underveisvurdering	20
3.3	Læringsfremmende vurdering	22
3.3.1	Oppovermelding - klare læringsmål og vurderingskriterier	23
3.3.2	Tilbakemeldinger og fremovermeldinger	25
3.4	Den hellige karakteren	27
3.5	Elevmedvirkning i vurderingen	29

4	METODE	32
4.1	Metodevalg	32
4.2	Undersøkelsesopplegget og utvelging av data.....	32
4.2.1	Utvelging av enheter	32
4.2.2	Innsamling av data	33
4.2.3	Utarbeiding av spørreskjema.....	34
4.2.4	Operasjonalisering, variabler og verdier	34
4.2.5	Spørsmålene	35
4.3	Bearbeiding av data	36
4.4	Validitet og reliabilitet.....	37
5	ELEVNES HOLDNINGER TIL VURDERINGEN.....	41
5.1	Oppovermeldinger	41
5.2	Tilbakemelding og fremovermelding	45
5.2.1	Lærerens kommentarer	45
5.2.2	Bearbeiding av vurderingen	50
5.2.3	På hvilken måte vil elevene ha kommentarene?	53
5.3	Karakterer i undervisvurderingen	56
5.4	Egenvurdering og hverandrevurdering	65
6	FEIL I MELLOMSPRÅKET	68
6.1	Feil i det skriftlige mellomspåket	68
6.1.1	Å ufarliggjøre feilene	68
6.1.2	Retting av feilene	72
6.1.3	Reaksjoner på feilrettingen.....	78
6.1.4	Å finne feilenes opphav.....	81
7	AVSLUTNING	85
	Vedlegg 1: Eksempel fra Den europeiske språkpermen	92
	Vedlegg 2: Spørreundersøkelsen til elevene	93

1 Innledning

1.1 Introduksjon

Målet med denne masteroppgaven er å belyse hvordan spanskelever på Vg2 i norske videregående skoler opplever vurderingen de får på sine skriftlige arbeider. Jeg ønsker også å finne ut av hvordan elevene forholder seg til feilene i språket de produserer og til lærerens retting av feilene.

Vurdering er et hett tema i dagens skolepolitikk, og Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet¹, heretter kalt Udir, setter stadig vurderingstemaet i fokus for å forbedre vurderingskulturen i norsk skole. Forestillingen om en læringsfremmende vurdering, vurdering for læring, har fått fotfeste i vurderingskulturen, både internasjonalt og her i Norge. Jeg har valgt å knytte vurderingstematikken opp mot begrepet mellomspråk. Som vi skal se nærmere på, er det nettopp mellomspråket, språket som elevene produserer i språkopplæringen, som blir vurdert og rettet av læreren. Holdninger som lærere og elever har til feil i mellomspråket og retting av disse, er betydningsfulle for elevenes vekstpunkter, videreutvikling og progresjon i spanskopplæringen.

Hensikten med denne oppgaven er å finne ut av hvordan og i hvilken grad vurderingen øker elevenes læringsutbytte, og å se på hvordan holdningen til feil i mellomspråket er av betydning for progresjon i språkinnlæringsprosessen. Dette vil jeg gjøre med bakgrunn i forskriften til opplæringsloven kapittel 3, heretter kalt vurderingsforskriften, teorier om vurdering, og teorier om fremmedspråksinnlæring. For å skaffe data som kunne kaste lys over det jeg ville finne ut av, gjennomførte jeg en spørreundersøkelse i spanskklasser på Vg2-trinnet på videregående skoler i Trondheim og Oslo.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Vurderingskulturen i norsk skole har lenge vært et omdiskutert tema, allerede i Mønsterplanen av 1974 ble det skrevet et eget kapittel om vurdering. Siden den gang har

¹ Utdanningsdirektoratet er en etat for barnehage, grunnskole og videregående opplæring under Kunnskapsdepartementet. Direktoratets arbeidsfelt er bredt, og spenner fra læreplaner, eksamen og analyser til regelverk og tilsyn (Udir, 2011b).

² Det felles europeiske rammeverket gir et felles grunnlag for utforming av lærestoff til språkkurs,

Udir gjennomført mange prosjekter og gjort endringer i forskrifter som omhandler vurdering. I dag pågår det et prosjekt, «Vurdering for læring», som hadde oppstart høsten 2010. Prosjektet er en videreføring av prosjektet «Bedre vurderingspraksis» som ble gjennomført 2007-2009. Målet er også denne gangen å forbedre vurderingskulturen i den norske skolen, i tillegg til å sette søkelyset på en læringsfremmende vurdering (Dobson, Eggen, & Smith, 2009: 46).

Denne store satsingen på læringsfremmende vurdering gjenspeiler hvilken viktig rolle vurderingen har i læringsprosessen. Dette fikk jeg for alvor øynene opp for da jeg studerte spansk fagdidaktikk på PPU (praktisk pedagogisk utdanning) ved universitetet i Oslo. Jeg ble her interessert i selve språkinnlæringsprosessen, og hvordan kunnskap om den kan brukes til å gi best mulig undervisning i spansk. Det er med bakgrunn i dette at jeg ønsket å se på vurdering av spanskelevenenes mellomspråk i videregående skole.

Min oppfatning, fra min egen undervisningserfaring og fra andre lærere jeg har møtt i de seneste årene, er at elevene tar tak i tilbakemeldingene på arbeidet sitt i mye mindre grad enn hva vi lærere ønsker at de skal gjøre. Det er en viktig del av elevens vei mot kompetansemålene at elevene, og også læreren, til enhver tid vet hvor de står og hvor veien skal gå videre. Det er nettopp gjennom vurderingen av elevenes arbeid at begge parter får informasjon om dette. Elevene bør derfor få informasjonsrike kommentarer fra lærerne, og det er også viktig at elevene drar nytte av dem.

Usikkerhet og frykt for å gjøre feil får en språkinnlæringsprosess til å stoppe opp. Dette er et vanlig problem, og noe jeg selv har opplevd i min egen språkinnlæringsprosess i spanskstudiet. Dette er bakgrunnen til at jeg også ønsket å se spesifikt på holdninger til feil i mellomspråket hos spanskelever. Jeg ønsket å vite noe om elevenes frykt for å feile, og hvordan lærere og elever forholder seg til retting av feil.

1.3 Problemstillinger

Problemstillingen for oppgaven er todelt.

Den første problemstillingen omhandler vurderingen generelt i spanskfaget.

Hovedproblemstilling 1: Hvordan opplever elevene vurderingspraksisen i spanskfaget?

De følgende delspørsmål vil hjelpe meg å svare på denne problemstillingen:

I hvilken grad følger lærerne bestemmelsene i vurderingsforskriften?

Hva opplever elevene som læringsfremmende i vurderingen av mellomspråket deres?

Den andre problemstillingen for oppgaven er mer spesifikk enn den første, og omhandler feilene i elevenes mellomspråk, det språket som elevene produserer og som ligger mellom morsmålet deres og målspråket.

Hovedproblemstilling 2: Hva slags holdninger har elever og lærere til feil i mellomspråket?

De følgende delspørsmål vil hjelpe meg å svare på denne problemstillingen:

Er elevene redde for å feile når de skriver spansk?

Har lærere og elever nytte av mellomspråksteorien i læreprosessen?

1.4 Oppgavens oppbygning

Oppgaven består av syv kapitler. I kapittel 2 og 3 legger jeg frem aktuell teori som belyser området for oppgaven og danner bakgrunn for undersøkelsen. I kapittel 4 vil jeg presentere den metodiske tilnærmingen jeg har brukt for å finne svar på problemstillingene mine. Kapitlene 5 og 6 består av analyse og drøfting av funnene i spørreundersøkelsen. Og i avslutningskapittelet, kapittel 7, avrundes oppgaven med en oppsummering.

Jeg har valgt å presentere teorien i to kapitler. Kapittel 2 tar for seg teorier om fremmedspråksinnlæring og kapittel 3 teorier om vurdering. Det var naturlig å gjøre det slik, siden teoriene om vurdering blir presentert på et ganske generelt grunnlag, mens teoriene om fremmedspråksinnlæring retter seg spesifikt mot språkinnlæringsprosessen og vurderingens betydning i den. Selv om teoriene i kapittel 3 omhandler vurdering generelt, har jeg prøvd å rette oppmerksomheten mot vurderingen av spansk som fremmedspråk i skolen på best mulig måte.

Kapittel 2 tar for seg hvordan synet på språkinnlæringsprosessen av et fremmedspråk har utviklet seg fra 1940-tallet og frem til i dag, og hvordan synet på feil i språket som språkinnlærere produserer, har forandret seg med tiden. Etter hvert som forskning på fremmedspråksinnlæring ble intensivert, fant man ut at språket som innlærerne produserte, var et eget språkssystem, og at feilene i dette språket var både uunngåelige og nødvendige. I det siste tiåret har oppmerksomheten vært rettet mot å finne feilrettingsmetoder som er mest mulig læringsfremmende for språkinnlæreren.

Kapittel 3 omhandler forskjellen mellom vurdering av og for læring, og hvordan disse to henger sammen med underveisvurdering, vurderingen som elevene skal få underveis i opplæringen i et fag. De teoriene jeg har lagt frem, er sentrale teorier hentet fra pedagogisk litteratur om de seneste års forskning rundt vurdering. Dette er også teorier som Udir støtter seg på i sine skriv og dokumenter om vurdering. Disse teoriene vil bli sett i lys av vurderingsforskriften som regulerer vurderingspraksisen i norsk skole.

I kapittel 4 legger jeg frem den metodiske tilnærmingen til undersøkelsen. Her vil det bli redegjort for hvordan jeg gikk frem da jeg utarbeidet spørreundersøkelsen, gjennomføringen av den, og hvordan jeg bearbeidet data. Jeg vil også kommentere svakheter ved undersøkelsen, spørsmålene i spørreskjemaet, og hva jeg kunne ha gjort annerledes. Dessuten vil jeg kommentere faktorer som kan virke inn på undersøkelsens reliabilitet og validitet.

I kapittel 5 og 6 vil resultatene av undersøkelsen bli lagt frem og analysert. Jeg valgte å presentere dette i to kapitler, delvis på grunn av den todelte problemstillingen, og delvis fordi den teoretiske bakgrunnen også på en naturlig måte ble todelt. Kapittel 5 tar for seg spørsmålene som omhandler vurderingen elevene mottar fra lærerne sine. Her dreier det seg om den første delen av problemstillingen, og analysen knyttes hovedsakelig opp mot teorien i kapittel 3. Kapittel 6 tar for seg hvordan elevene forholder seg til feil i mellomspråket og retting av disse. Her dreier det seg om andre del av problemstillingen, og analysen knyttes hovedsakelig opp mot teorien i kapittel 2.

I kapittel 7 avslutter jeg oppgaven med å oppsummere hovedfunnene, og med å antyde noen praktiske konsekvenser av disse.

2 Mellomspråk og retting av feil

Veien mot å lære seg et nytt språk innebærer mye prøving og feiling. Å lære et fremmedspråk er en lang og komplisert prosess, og det er heller ingen lett jobb å lære det bort. På 1960-tallet ble forskning på fremmedspråksinnlæring intensivert, og nye synspunkter på innlæringsprosessen av et fremmedspråk dukket opp. Jeg vil i dette kapittelet se nærmere på denne forskningen; hvordan synet på fremmedspråksinnlæring har utviklet seg og hvordan det er i dag. Aller først vil jeg klargjøre noen begrep som jeg tar i bruk i oppgaven.

2.1 Definisjon av noen sentrale begreper

I det meste av faglitteraturen som tar for seg språkinnlæring, omtales det å lære seg et nytt språk som *Second Language Acquisition* (SLA) (I bl.a. Brown, 2007; Ferris, 2010; McLaughlin, 1993; Selinker, 1992; Sharwood Smith, 1994). Teoretikerne betegner det nye språket som skal læres for andrespråk uansett om det er det andre, tredje eller fjerde språket personen tilegner seg. I Norden er det vanlig å skille mellom andrespråkslæring og fremmedspråkslæring, der forskjellige læringssituasjoner som regel definerer dette skillet (Berggreen & Tenfjord, 1999: 16). Kunnskapsdepartementet (1995) støtter seg på en definisjon av Holmen, A. & J. Normann Jørgensen (1993) og definerer skillet mellom andrespråk og fremmedspråk slik:

Skillet mellom andrespråket og fremmedspråket dreier seg altså om forholdet mellom den som står i ferd med å lære språket og det samfunnet hvor språket tales. Hvis tilegnelsen foregår i kontakt med (deler av) språksamfunnet, slik at personen også utenfor undervisningen mottar språklige impulser og har anledning til å bruke språket, er det tale om et andrespråk. Hvis eleven har forbindelse med språket først og fremst gjennom undervisning, som har tilegnelsen av språket som formål, er det tale om et fremmedspråk (Kunnskapsdepartementet, 1995).

I oppgaven omtaler jeg derfor spansk som et fremmedspråk, som det også er definert som i Kunnskapsløftet.

Når jeg bruker termen *innlærer* eller *språkinnlærer*, mener jeg subjektet som er i innlæringsprosessen av et fremmedspråk. I oppgaven vil innlærer og språkinnlærer være synonymt med elev.

Det vil i oppgaven være snakk om elever i den norske videregående skole, og elevenes morsmål vil selvsagt være ulike. Når jeg bruker begrepet morsmål, mener jeg elevenes førstespråk, det vil si det språket de behersker best, og det de har lært fra de var barn.

2.2 Feil og mellomspråk

2.2.1 Tidlig syn på fremmedspråksinnlæring

Teorier om fremmedspråksinnlæring på 40- og 50-tallet var basert på behaviorismen. Hovedtanken var at språkinnlæring besto av kopiering og herming av målspråket, og at feil i størst mulig grad skulle unngås. Vellykket kopiering skulle bli belønnet, og feil korrigert og straffet. Dette synet på språkinnlæring ble på 60 og 70-tallet kritisert av teoretikere fra den kognitive skolen. Kritikerne mente at innlæringsprosessen ikke kan bestå av bare kopiering, siden en innlærer selv konstruerer språkstrukturer. De feilene som innlærer gjorde, var derfor ikke et resultat av mislykket kopiering, men av konstruksjonene de selv lagde. Den kognitive skolen utviklet feilanalysen som var en metode for å undersøke faktiske feil som innlærerne gjorde og hvorfor disse oppsto. Den skulle være et hjelpemiddel til å få innsikt i læringsprosessen hos språkinnlæreren (Fernández, 1997: 14-18).

2.2.2 Feilenes betydning

I følge Sonsoles Fernández (1997: 14) innebar året 1967 et vendepunkt i synet på fremmedspråkinnlæringsprosessen. Da kom den berømte artikkelen av S. Pit Corder «The significance of Learner's Errors». Corder (1981), som også stod inne for et kognitiv læringssyn, skriver i denne artikkelen at språkinnlærernes feil er betydningsfulle på tre forskjellige måter. Feilene kan fortelle læreren om hvor langt eleven er kommet på vei mot målet, og hva som må læres for å nå dette målet. Dessuten kan feilene tydeliggjøre for læreren hvordan eleven tilegner seg språket, hvilke strategier og prosesser eleven benytter seg av i tilegnelsen av det nye språket. Til slutt det som Corder mener er feilenes viktigste egenskap; de er helt nødvendige for innlæreren i språkinnlæringsprosessen. Å gjøre feil er en metode som eleven tar i bruk for å tilegne seg språket. Ved å feile finner eleven ut hva som fungerer og ikke i nye språkkonstruksjoner som han prøver ut (Corder,

1981: 10-11). Det helt nye Corder peker på her, er at feilene har en positiv funksjon (Fernández, 1997: 14). Dette må være grunnlaget for lærerens og elevens holdninger til feil i språkinnlæringsprosessen, sier Corder. De må ha klart for seg at man vil alltid gjøre feil i innlæringsprosessen, og at feilene er helt nødvendige.

Ved å rette feil gir læreren elevene en støtte som er nødvendig for at elevene skal lære den riktige strukturen eller formen. Feilene gir læreren informasjon om hva eleven kan og ikke kan, og han kan dermed hjelpe eleven videre på veien mot målspråket. Ikke bare ved å vise at elevens utprøvnings er feil, men også ved å hjelpe eleven å finne den riktige bruken av regelen på målspråket (Corder, 1981: 25).

Elevenes feil er en viktig faktor i tilbakemeldingssystemet og i undervisningen generelt. Med feilene som informasjonsgrunnlag kan læreren variere undervisningsopplegget og læringsstoffet, tempoet for undervisningen og omfanget av øvelser og oppgaver. Derfor er det viktig at læreren er egnet til å finne ulike typer feil og beskrive dem, og det er også viktig at han forstår årsakene til at feilene har oppstått. Å diagnostisere og behandle feil riktig, er viktige ferdigheter for en fremmedspråklærer, mener Corder (1981: 35). Når læreren har funnet feilen og grunnen til at den har oppstått, kan han begynne opprettingen av feilen på en systematisk måte.

Corder understreker betydningen av å skille mellom feil og glipp. En glipp er et mistak som enten kan være gjetning eller slurvefeil. Hvis elevene oppdager mistakene sine, kan de selv rette dem fordi de egentlig kan regelen, men av og til glipper. En feil derimot reflekterer kompetansen i målspråket hos eleven. Mistak eller glipper er tilfeldige, mens feilene gjøres flere ganger og er systematiske (Corder, 1981: 10).

Corder hevder at en av de viktigste oppgavene til en fremmedspråklærer er å rette ugrammatikalske eller uforståelige konstruksjoner. En viktig del av denne oppgaven er å bestemme når rettelser er nødvendige, og å rette på en slik måte at eleven effektivt tilegner seg de riktige formene på målspråket (Corder, 1981: 65). At elevene blir gjort oppmerksomme på hvor de har begått en feil, er bare utgangspunktet for selve retteprosessen. Når feilen er oppdaget, må læreren bestemme hvilken informasjon som det kan være passende å gi eleven, og hvilken form han skal gi kommentaren (Corder, 1977: 275).

2.2.3 Mellomspråk

Etter hvert som feilanalysen ble utviklet, kom man frem til at å lære et fremmedspråk var en prosess. Den innebar at det ble skapt et system der innlærer testet hypoteser om språket han skulle lære, målspråket, ut i fra flere kunnskapskilder, som for eksempel morsmålet eller andre språk. Språket som innlærer underveis brukte for å nå målspråket, ble ikke lenger sett som noe ufullkomment og feilaktig, men som et eget språkssystem. Et system produsert av innlærer på grunnlag av utprøving og hypotesetesting. Mange betegnelser er brukt på dette språket, men det mest kjente og brukte begrepet er *mellomspråk*, *interlanguage*, som Larry Selinker introduserte i 1969 (Brown, 2007: 255-256).

Selinker definerer mellomspråket slik: «innlærers systematiske språklige viten om språk nummer to» (Berggreen & Tenfjord, 1999: 18). Sharwood Smith, definerer mellomspråket som: «the systematic linguistic behaviour of learners of a second or other language» (Sharwood Smith, 1994: 7). Hos Smith er mellomspråket definert som den observerbare språkbruken, mens det i Selinkers definisjon dreier seg om en mental størrelse. Vi kan se det slik at mellomspråkstekster og mellomspråksyttringer er språkbruken, mens mellomspråkssystemet og mellomspråksgrammatikken er den mentale størrelsen (Berggreen & Tenfjord, 1999: 18).

Siden språkinnlæreren hele tiden beveger seg videre inn i nye faser, er ikke mellomspråket konstant, det er stadig i forandring og utvikling. Betegnelsen mellomspråk kan derfor enten dekke hele språkutviklingen fra morsmål til målspråk, eller det kan dekke det mellomspråklige lingvistiske system på bestemte tidspunkt i utviklingen. Barry McLaughlin beskriver mellomspråket slik: «Generally speaking, the term «interlanguage» means two things: (1) the learner's system at a single point in time and (2) the range of interlocking systems that characterizes the development of learners over time» (1993: 60).

I denne oppgaven kommer jeg til å bruke begrepet som både elevens språkssystem i utvikling og språket deres på et bestemt tidspunkt, som for eksempel det språket som vurderes og rettes i språkundervisningen.

2.2.4 Mellomspråksteorien

I kjølevannet av feilanalysen ble det utviklet diverse teorier om fremmedspråksinnlæring. Den mest kjente er Selinkers mellomspråksteori som kan ses på som en forlenging av feilanalysen. I tråd med feilanalysen fokuserer Selinker på at feilene som innlærer gjør, kan føres tilbake til kognitive prosesser hos innlæreren. Han sammenligner morsmål og målspråk for å finne årsaker til feil, men mellomspråksteorien skiller seg fra feilanalysen ved at Selinker også observerer riktig konstruerte ytringer i mellomspråket, det vil si ytringer på målspråket. Han avdekker årsaker til feil, men setter også søkelyset på andre viktige trekk i språkinnlæring. Selinker presenterte i mellomspråksteorien fem kognitive prosesser i innlæringen som kan føre til feil eller andre karakteristiske trekk ved innlærers produksjon (Berggren & Tenfjord, 1999: 55). Disse prosessene, som også kalles mellomspråkhypotesene, er presentert noe ulikt i forskjellig faglitteratur, og jeg vil her benytte meg av McLaughlins inndeling (1993: 61). Forklaringen av de ulike prosessene er hentet fra ulike forfattere.

Interlingval transfer. Med dette menes mellomspråklig overføring. Mellomspråklige overføringer kan enten være positive eller negative. Hvis eleven overfører et element fra morsmål til målspråk, og dette elementet passer inn i målspråket, er overføringen positiv. Dersom elementet ikke passer inn, får vi en negativ overføring. Åpenlyst fører bare negative overføringer til feil. En interessant faktor er at hvis innlærer behersker flere språk enn morsmålet fra før, vil han sannsynligvis overføre elementer fra begge (eller flere) av språkene til målspråket. Negative overføringer er vanlige feil i begynnerfasen hvor innlærer fortsatt har lært få av målspråkets strukturer (Brown, 2007: 264).

Overføring fra undervisning eller lærebøker. Feil kan oppstå hvis eleven har misforstått en regel eller struktur fra lærer eller lærebok og bruker disse feil (McLaughlin, 1993: 61). Noen ganger kan det også stå feil i læreboka, og læreren kan også presentere noe feil. Dersom elevene tilegner seg dette, vil det kunne føre til feil (Norrish, 1983: 33).

Læringsstrategier. Med dette menes hvordan eleven velger å bearbeide input, som for eksempel regler, strukturer og språkbruk som blir presentert for eleven i undervisningen (Simensen, 2007: 133). Det kan være diverse huskestrategier, elaborering, klassifisering av vokabular og regler (Berggreen & Tenfjord, 1999: 116). Dersom eleven bruker dårlige strategier, kan dette føre til unødvendige feil.

Kommunikasjonsstrategier. Dette er strategier som eleven tar i bruk for å formidle det han vil si på målspråket. Når elevene befinner seg i innlæringsfasen, benytter de seg ofte av ulike strategier for å dekke over manglende kompetanse. Eksempler på dette kan være unngåelse og forenkling. Eleven unngår for eksempel å bøye verbet eller til og med utelater verbet (Brown, 2007: 138).

Overgeneraliseringer. Overgeneralisering kan skje når innlærer utprøver innlærte regler og strukturer i målspråket (Brown, 2007: 264). Et eksempel kan være at innlærer har lært regelen for å bøye et regelrett verb og bruker den samme bøyningen på alle verb, også uregelrette.

Et viktig begrep som Selinker introduserte i forbindelse med fremmedspråksinnlæring, er fossilisering eller forsteining. Selinker definerer forsteining som «the long term persistence of plateaus of non-target-like structures in the interlanguage» (Selinker, 1992: 197). Forsteining skjer når elevens mellomspråk slutter å utvikle seg og feil i mellomspråket blir værende, selv om eleven får ytterligere input. Begrepet forsteining er et omdiskutert tema, og mange teoretikere har diskutert hva det kan komme av. De fleste er enige om at mellomspråklig overføring spiller inn, men ingen vet eksakt hvorfor noen lingvistiske strukturer blir forsteinet, mens andre ikke (Gass & Selinker, 1992: 197-213).

Mellomspråksteorien og begrepet mellomspråk er nært knyttet til Selinker, men andre teoretikere har også bidratt til det teoretiske grunnlaget for mellomspråksteorien, og også til videreutvikling innen feltet i senere tid. Jeg vil ikke gå videre inn på den nyere forskningen av dette, siden jeg ikke har behov for noen av disse teoriene i min undersøkelse. Imidlertid er det viktig å påpeke at begrepet mellomspråk brukes teorinøytralt, altså ikke bare i forbindelse med mellomspråksteorien og hypotesene til Selinker. Dette blir understreket av Berggren og Tenfjord (1999: 58).

2.3 Retting av feilene

2.3.1 Er retting av feilene i mellomspråket læringsfremmende?

Retting av feil i det skriftlige mellomspråket har fått mye oppmerksomhet, spesielt i de to siste tiårene. I de artiklene jeg har tatt for meg, brukes begrepene *error correction*, *grammar correction* og *corrective feedback* om hverandre (Ellis, 2009; Ferris, 2004, 2010; Sheen, 2010a, 2010b; Sheen, Wright, & Moldawa, 2009; Van Beuningen, De Jong, & Kuiken, 2011). Jeg vil bruke termene *retting av feil*, *feilretting*, *tilbakemeldinger* for å dekke disse begrepene.

John Truscott ga i 1996 ut en artikkel der han hevdet at retting av feil var ineffektivt og potensielt skadelig for den skriftlige tilegnelsen av fremmedspråket. Truscotts argumenter for påstandene var av både praktisk og teoretisk karakter. Han tvilte både på lærerens evne til å rette på en instruktiv måte, og på elevenes evne og vilje til å nyttiggjøre seg lærerens tilbakemeldinger. Videre hevdet han at mellomspråket utvikler seg så gradvis og er så komplekst, at retting av feil er utilstrekkelig for å videreutvikle elevens mellomspråk (Van Beuningen et al., 2011: 2). I tillegg til å argumentere for at retting av feil er ineffektivt, hevdet Truscott også at retting av elevenes skriftlige produkter kan være kontraproduktivt og skade elevenes språklige utvikling. Han mente at når elevene blir rettet på, vil de bli redde for å teste ut nye hypoteser og utforske mer avanserte bøyningssystemer og setningskonstruksjoner. Elevenes skriftlige produksjoner vil dermed bli preget av forenkling, og de vil unngå situasjoner der det kan oppstå feil. Han konkluderte med at han anså korrektive tilbakemeldinger som ubrukelige inntil noe annet kunne bevises i empiriske undersøkelser (Van Beuningen et al., 2011: 3).

I etterkant av Truscotts artikkel kom det mange undersøkelser om effekten av feilretting. Dana Ferris (2004) peker på at resultatet av disse undersøkelsene gikk i mot Truscotts påstander. I følge henne kan vi trekke disse konklusjonene av undersøkelsene: (1) Dersom fremmedspråkselevne ikke mottar veiledende instruksjoner og tilbakemeldinger på feilene sine, kan mellomspråket forsteines, og den språklige utviklingen kan stoppe opp. (2) Elever som mottar tilbakemeldinger på feil, vil sannsynligvis kunne rette opp sine egne feil i større grad enn dem som ikke mottar tilbakemeldinger. (3) Elever setter pris på tilbakemeldingene de får. Tilbakemeldingene motiverer dem til å rette opp feilene

sine og til å jobbe hardere for å forbedre mellomspråket sitt. Mangel på tilbakemeldinger kan føre til misnøye som kan påvirke motivasjonen og tilliten til læreren i negativ retning (Ferris, 2004: 56).

Siden Truscotts påstander stort sett er tilbakevist, går diskusjonen i dag ikke ut på om retting er effektivt eller ikke. Nå dreier det seg om *hvilke typer* tilbakemeldinger som er mest effektive. Det diskuteres blant annet om direkte retting versus indirekte retting og fokusert retting versus ufokusert retting.

2.3.2 Metoder for å rette feil

Ved direkte retting peker læreren på hvor feilen ligger og gir forslag til riktige løsninger. Ved indirekte retting gjør læreren eleven oppmerksom på hvor feilen ligger, men det er opp til eleven å finne ut hva som er riktig. En måte å gjennomføre den indirekte metoden på, er å bruke et kodesystem, for eksempel forkortelser som viser hvilken type feil det dreier seg om (v=verb, samsv.=samsvarsbøying osv.). Ferris (2010) redegjør for resultater fra forskjellige undersøkelser om hva som er mest effektivt av direkte og indirekte retting (2010: 189-190). Hun peker på at forskjellige utgangspunkt hos forskerne gir ulike resultater;

If a researcher's goal is to trace evidence for acquisition of a specific feature, perhaps direct correction (providing the most input for acquisition) gives the most efficient and explicit information to the learner (Ellis et al.,2008). If, however, the researcher's goal is to assess the success of possible strategies for developing effective metacognitive skills as well as revision and editing processes in student writers, then feedback methods that require more effort or engagement on the part of the learner may better address this different objective (Ferris, 2010: 190).

Dersom målet er at elevene skal tilegne seg spesifikke lingvistiske former, kan direkte rettende tilbakemeldinger være gunstige. Men, hvis målet er at elevene skal kunne utvikle metakognitive ferdigheter og vellykkede læringsstrategier, er den beste tilbakemeldingen den indirekte som krever mer selvstendig arbeid fra elevens side.

Ferris peker på at ved direkte retting vil læreren risikere å legge ordene i munnen, eller rettere sagt i pennen, på elevene. Dette kan være uheldig, fordi det ikke er forenelig med det som bør være lærerens overordnede mål, nemlig å hjelpe elevene til å utforske sine egne ideer og hypoteser med egne ord. Læreren kan slik få elevene til å skrive riktige

formuleringer, men elevenes selvtillit og engasjement for å uttrykke sine egne ideer og prøve ut hypoteser, kan i verste fall bli undertrykt (Ferris, 2010: 190).

Et annet diskusjonstema har vært hvor selektiv læreren skal være i feilrettingen. Undersøkelser har ikke gitt noe klart svar på dette spørsmålet, og det har utkrySTALLISERT seg to ulike metoder som gjerne omtales som fokusert og ufokusert retting. Fokusert retting er retting av få, men spesifikke feil. Læreren retter feil på spesielle områder de har valgt å fokusere på. Den ufokuserte rettemetoden er en mer usystematisk retting av flere feil. Som Ferris peker på, har forskerne også på dette punktet hatt ulike perspektiv. Noen av dem har hatt som utgangspunkt at elevene skal utvikle et bedre skriftspråk i et langsiktig perspektiv. Disse forskerne mener at dette skjer best med en metode der man fokuserer på retting av få og spesifikke feil. Andre forskere mener at det beste er å rette de fleste feilene i et skriftlig produkt. Begrunnelsen deres for å bruke en ufokusert metode, er at retting av få feil ikke vil være omfattende nok fordi fremmedspråkselever er tilbøyelig til å gjøre svært mange feil, spesielt i de tidlige fasene (Ferris, 2010: 192). Utgangspunktet for undersøkelsene til denne gruppen har vært at målspråket skal bli mest mulig feilfritt i hvert skriftlig arbeid, og de har ikke vært like opptatt av læringsstrategier og langsiktig læring.

Den ufokuserte metoden er i følge Younghee Sheen (2009) den mest vanlige i fremmedspråksklasserommet, og hun mener metoden kan være uheldig dersom rettingen overgår elevenes evne til å bearbeide og rette opp feilene (Sheen et al., 2009: 559). Ferris, på sin side, hevder at et strengt begrenset rettingsfokus, retting av få feil, ikke ivaretar den enkelte elevs behov for tilbakemeldinger (Ferris, 2010: 192). Jeg mener at begge metodene kan brukes i klasserommet. Her må læreren være eklektisk og tilpasse bruk av metode ut fra hver enkelt elevs forutsetninger.

Feilretting et komplekst fenomen, og den heftige debatten om hva, når og hvordan man skal rette, og om man i det hele tatt skal rette, viser omfanget av denne kompleksiteten. Det er ikke plass til å gå nærmere i detalj i denne debatten, og for en mer utfyllende lesing viser jeg til tidsskriftet *Studies in Second Language Acquisition, Volume 32, Special Issue 02, 2010*.

2.3.3 Rettende tilbakemeldinger i praksis

Læreren kan få verdifull veiledning av forskning, men det er viktig at han finner ut hva som fungerer i sitt eget klasserom, sier Rod Ellis (2009). Læreren bør med andre ord ikke blindt følge pedagogiske teorier. Han må selv vurdere hva som er nyttig og verdifullt for hans elever, eventuelt etter at han har prøvd teoriene i praksis.

I en artikkel i L2 Journal, et tidsskrift for fremmedspråksinnlæring, går Ellis (2009) punktvis gjennom hvordan feilretting kan foregå i praksis. Det skal ikke oppfattes som noen fasit, sier han, men punktene kan brukes som veiledende retningslinjer som lærere kan reflektere over i forbindelse med egen rettepraksis. Noe av det han trekker frem som viktigst, er at læreren ikke må være redd for å rette elevenes feil, elevene vil uten tvil lære noe av all feilretting, sier han.

Ellis sier videre at læreren bør gjøre elevene oppmerksomme på den nytte rettingen har, og at lærer og elev sammen må utvikle felles mål slik at fokuset ligger på læringsprogresjon og ikke noe annet. Hverken lærer eller elev må se på rettingen som en form for dom eller straff. Lærere bør også gi elevene en blanding av skriftlige og muntlige tilbakemeldinger, mener han.

Ellis legger vekt på at rettemetodene må tilpasses hver enkelt elevs behov. Ved å prøve ut forskjellige retteformer for hver enkelt elev, vil læreren etter hvert se for eksempel hvem som mestrer indirekte retting, og hvem som trenger en mer direkte form for retting. Læreren må også være mottakelig for tilbakemeldinger fra elevene på rette- og tilbakemeldingspraksisen. Slik kan læreren justere tilbakemeldingene etter elevenes individuelle ønsker og behov. Læreren må være forberedt på å variere rettingen med tanke på de kognitive og affektive behov hos den individuelle elev, en konsekvent retteprosedyre for alle elever er derfor ikke ønskelig. Det er også viktig at elevene får tid til å oppfatte, sette seg inn i og bearbeide rettingene og tilbakemeldingene de har mottatt sier han (Ellis, 2009: 14). Listen i sin helhet kan ses i artikkelen *Corrective Feedback and Teacher Development* på side 14 (Ellis, 2009: 14).

Ellis oppfordrer dessuten lærere til å reflektere over egen rette- og vurderingspraksis ved å være forskere i egne klasserom og ved å diskutere temaet med elever og andre lærere. Har både lærer og elever de samme mål når det gjelder rettingen? Vet elevene hvorfor de

blir rettet på? Tilpasser læreren rettemetodene slik at de tilfredsstiller behovene for enkelt hver elev? Setter læreren av nok tid slik at elevene oppfatter hensikten med rettingen og bearbeidelse av den? Disse spørsmålene kan hjelpe både lærere og elever til å øke effekten av den rettende tilbakemeldingen, og kan hjelpe elevene videre i tilegnelsen av målspråket (Ellis, 2009: 15).

2.3.4 Kommunikativ kompetanse

Så langt har det vært snakk om retting av feilene i elevens individuelle lingvistiske system. Det er i dag bred enighet om at feil i elevenes mellomspråk har en positiv funksjon, og man diskuterer hvilke metoder for retting som er mest effektive. Ved siden av denne diskusjonen, har det lenge også eksistert et annet syn på feil i mellomspråket. Nøkkelordet er kommunikativ kompetanse.

Karen Lund (1996) påpeker at allerede på 1970-tallet var det et fremherskende syn innenfor fremmedspråkspedagogikk at språkkompetanse ikke bare er å beherske de lingvistiske systemene. Man mente at for å kunne bruke et språk, er det nødvendig å ha kommunikative ferdigheter som gjør språkinnlæreren kompetent til å avgjøre om ytringer passer inn i språklige, og ikke-språklige, kontekster. Det handler om å bruke språket på en riktig måte i de riktige situasjonene, ikke bare muntlige, men også skriftlige. Kommunikativ kompetanse innebærer kompetanse i alle de fem ferdighetene; skrijving, lytting, lesing og muntlig produksjon og samhandling. «Så vel de produktive som de receptive», skriver Lund (1996: 2).

I Kunnskapsløftet, K06, og i Det felles europeiske rammeverket for språk², er det lagt stor vekt på hva som fremmer eller hemmer kommunikasjon på målspråket. En konstruksjon på mellomspråket som er grammatisk feil i forhold til målspråket, trenger ikke nødvendigvis å ødelegge for kommunikasjonen. Språk er mye mer enn bare grammatikk, påpekes det (Hvenekilde, 1994: 291).

² Det felles europeiske rammeverket gir et felles grunnlag for utforming av lærestoff til språkkurs, retningslinjer for læreplaner, eksamener og læremidler i hele Europa. Rammeverket er en omfattende beskrivelse av hvilke kunnskaper og ferdigheter man må utvikle for å kunne kommunisere effektivt på et språk ((Udir, 2009: 1). Læreplanen for fremmedspråk i K06 er basert på dette rammeverket.

Som det står i veiledningen til læreplanen i fremmedspråk;

*Læreplanens kompetansemål har som hensikt å øve eleven i **interkulturell** og **kommunikativ kompetanse**. Dette innebærer at det er ferdigheter i språket, ikke kunnskaper om det, som skal være det sentrale i språkopplæringen. Kunnskap om språkstrukturer betraktes ikke som mål i seg selv, men som hjelpemiddel for å kunne bruke språket aktivt. En praktisk, kommunikativ tilnærming vil innebære at eleven oppdager behovet for å arbeide også med språkets teoretiske sider i kontekst (Udir, 2008c).*

Men, hvis kommunikativ kompetanse er det overordnede målet for språkundervisningen, skal læreren la være å rette feil så lenge de ikke hemmer kommunikasjonen?

Selv om kommunikasjon innebærer mye mer enn bare grammatikk, påpeker Lund (1996) at den lingvistiske kompetansen må ligge til grunn hvis en språkinnlærer ønsker å være språklig interaktiv på målspråket. Hun referer til Færch, Haastrup og Phillipson, som hevder at grammatikken er grunnbestanden i språket, og uten at man behersker den, kan ikke kommunikasjon bli vellykket (Lund, 1996: 3). Lise Sandvik (2010) diskuterer også dette temaet. Hun henviser til Ferris og Hedgcock (1998) og Ellis (1997) som begge hevder at det «å kunne uttrykke seg grammatisk korrekt henger nøye sammen med det å utvikle *kommunikativ kompetanse* på fremmedspråket» (Sandvik, 2010: 15). Utdraget fra læreplanen for fremmedspråk ovenfor kan leses som at kunnskap om språkstrukturer er et hjelpemiddel for å bruke språket, og at elevene bør arbeide med de teoretiske sidene ved språket i sammenheng med at de bruker det. Læreplanen fastslår med andre ord at det er nødvendig å ha kunnskaper om grammatikk. Når elevene skal tilegne seg denne kunnskapen gjennom praktisk bruk av språket, må lærerens feilretting være et viktig hjelpemiddel.

2.3.5 Feilen er rettet, men hvor går veien nå?

«Å rette feil» er fortsatt gjeldende når det er snakk om vurdering av elevtekster og prøver, påpeker Sandvik (2010: 15). Men om dette skal være nyttig, må elevene også få veiledning om hvilke kunnskaper de må tilegne seg og hvilke læringsstrategier de må bruke for å rette opp feilene i et langsiktig perspektiv. Om feilene blir rettet med tanke på langsiktig læring, kan feilrettingen fungere som et langt bedre læringsfremmende middel enn når den bare er en informasjonskilde som forteller eleven hva som er rett og hva som er galt. I vurderingsforskriften § 3-2 står det:

Formålet med vurdering i fag er å fremme læring underveis og uttrykke kompetansen til eleven, lærlingen og lære kandidaten underveis og ved avslutninga av opplæringa i faget. Vurderinga skal gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane, lærlingane og lære kandidatane (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Læreren er altså pålagt å gi eleven tilbakemeldinger som *fremmer* læring i tillegg til å vurdere kompetansen til eleven, og vurderingen skal derfor gi veiledning i tillegg til tilbakemelding. Det vil si at eleven i tillegg til å få opplysninger om kvaliteten på arbeidet, skal få veiledning om hvordan han kan jobbe videre for å øke kompetansen og progresjonen i læringsforløpet (Kunnskapsdepartementet, 2009). I det neste kapitlet vil jeg presentere vurderingens to funksjoner, og hvilken rolle de to spiller i norsk skolepolitikk i dag.

3 Vurdering for og av læring

Som nevnt i innledningen, er vurdering et aktuelt tema i dagens undervisningspolitikk, og Udir har flere ganger satt i gang prosjekter for å forbedre og utvikle vurderingspraksisen i den norske skolen. I dag pågår den nasjonale satsingen «Vurdering for læring» som hadde oppstart høsten 2010. Prosjektets mål er å videreutvikle en vurderingskultur og en vurderingspraksis med økt læring som mål. «Dette skal skje gjennom økt kompetanse og forståelse for vurdering som redskap for læring», skriver Udir i grunnlagsdokumentet for satsingen (Udir, 2011a: 3). Det overordnede målet for Kunnskapsløftet og Udir er å øke læringsutbyttet for alle elever, og i denne forbindelse er vurderingen en viktig faktor. I Meld. St. 16 (2006-2007) blir det pekt på at norsk skole har en manglende vurderingskultur som fører til at elevene ikke blir fulgt opp på riktig måte (Kunnskapsdepartementet, 2006: 77). Fem år etter påpekes det i Udirs grunnlagsdokument for satsingen på prosjektet «Vurdering for læring», at det fortsatt er en manglende vurderingskompetanse blant lærere i norske skoler. Problemene synes å være (1) å praktisere skillet og sammenhengen mellom underveis- og sluttvurdering, (2) å sette klare læringsmål som systematisk følger opp elevenes læringsarbeid, og (3) å fortelle elevene hva de bør gjøre for å bli bedre i faget, og hva som skal til for å oppnå kompetansemålene. Disse konklusjonene bygger på resultater fra norske lærer- og elevundersøkelser fra de siste årene (Udir, 2011a: 2).

Prosjektet «Vurdering for læring» har som formål å bedre vurderingspraksisen, og det rettes søkelys mot en praksis som fremmer læring. I prosjektet legges det vekt på å løfte frem en vurderingskultur der vurderingen skal fungere som et redskap for motivasjon og læring, i tillegg til at den skal fortelle om kvaliteten på læringen. Sentrale begreper i en slik læringsfremmende vurderingskultur er *vurdering for læring* og *underveisvurdering* (Udir, 2011a). Jeg vil se nærmere på disse begrepene, i tillegg til å redegjøre for begrepene *vurdering av læring* og *sluttvurdering* som har å gjøre med kvaliteten på læringen. Først vil jeg kort presentere to rådende vurderingskulturer i det internasjonale skolesystemet, hvorav den ene ligger til grunn for den internasjonale satsingen på læringsfremmende vurdering.

3.1 To vurderingsskoler

I boka *Vurdering i et dialogperspektiv*, presenterer professor Kari Smith (2009b) to rådende skoler innenfor vurderingsfeltet. Disse er testkulturen (*test culture*) og vurderingskulturen (*assessment culture*).

Testkulturen favoriserer standardiserte prøver og internasjonale tester, som har som målsetting å vurdere elevenes læringsutbytte og måler kvaliteten på selve opplæringen. Selv om testkulturen lenge har vært, og fremdeles er, utbredt både internasjonalt og her i Norge (med for eksempel nasjonale prøver), har den sterke fokuseringen på testresultater blitt kritisert. Mange innenfor fagmiljøet mener at testkulturen ikke ivaretar den enkelte elevs behov, og at den ikke er læringsfremmende (Smith, 2009b: 23-24).

Vurderingskulturen (*assessment culture*), som oppsto som en reaksjon på testkulturen, står for et syn som innebærer at vurdering skal være en prosess som bygger på informasjon om elevens læringsprosesser og læringsutbytte. Målet for vurderingsprosessen er å få en forståelse av elevenes progresjon, fremgang og læringsutbytte, og ikke bare å se på sluttproduktet. Innenfor denne prosessen er testene bare et av flere midler for å få en forståelse av elevenes ståsted i læringsprosessen (Smith, 2009b: 24-25).

3.2 Vurderingens to hovedfunksjoner

En pågående dialog innenfor vurderingskulturen omhandler vurderingens to funksjoner, og det er også denne dialogen som det er satt mest søkelys på i norsk skolepolitikk i dag. Begrepene som blir bruk om de to funksjonene, er *vurdering for læring* og *vurdering av læring*. Disse begrepene har erstattet de tidligere begrepene formativ og summativ læring (Smith, 2009b: 28). Studier rundt de nye begrepene er hovedsakelig gjort av forskningsgruppen The Assessment Reform Group (ARG) fra Storbritannia. Denne gruppen har i dag kommet lengst med arbeidet innenfor feltet med sine forskningsresultater, publikasjoner og råd om praktiske tiltak for skoler og lærere (Smith, 2009b: 28). Jeg kommer tilbake til deler av forskningsresultatene deres, men først vil jeg se nærmere på forskjellene mellom *vurdering for* og *av* læring.

3.2.1 Vurdering av læring og sluttvurdering

Smith (2009b) definerer vurdering av læring slik:

Vurdering av læring er vurdering som [...] ser tilbake på det resultatet en læringsprosess har ført til. Det er oppnåelse av konkrete mål som er vurdert og målt, og resultatet blir presentert i form av en karakter (Smith, 2009b: 28).

Sluttvurdering er vurdering av læring. Sluttvurderingen blir gjort når et fag avsluttes og elevene får en standpunktkarakter som viser i hvilken grad eleven har nådd opp til kompetansemål for faget. I vurderingsforskriften står det at «sluttvurderinga skal gi informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lære kandidaten ved avslutninga av opplæringa i faget» (Kunnskapsdepartementet, 2009: §3-2). Men som Smith påpeker, er ikke vurdering av læring nødvendigvis en endelig sluttvurdering. Underveis i læringsforløpet er det vanlig at læreren gir prøver og tester for å få informasjon om elevens ståsted. Denne informasjonen kan brukes for å gi elevene videre veiledning og oppfølging i faget. På denne måten er vurderingen av læring også et ledd i vurdering for læring-prosessen, og som vi videre skal se, en del av underveisvurderingen (Smith, 2009b: 28-29).

3.2.2 Vurdering for læring og underveisvurdering

I vurderingsforskriften står det:

Når vurdering av elevers prestasjoner, arbeid eller oppgaver brukes som grunnlag for videre læring og for å utvikle elevenes kompetanse, er det vurdering for læring. Dette innebærer at både eleven og læreren bruker vurderingsinformasjonen til å justere egen læring og undervisningsopplegg underveis (Kunnskapsdepartementet, 2009: §4-2)

Slik defineres vurdering for læring i vurderingsforskriften. Som det står, gis denne vurderingen underveis i opplæringen, og vurdering for læring blir derfor også kalt underveisvurdering. I stedet for å se tilbake på og vurdere arbeid som allerede er gjort, slik man gjør ved vurdering av læring, skal vurdering for læring peke fremover og gis underveis i læringsforløpet.

Mens vurdering av læring skal si noe om kvaliteten på arbeidet, er hovedmålet til vurdering for læring at vurderingen skal bidra til å fremme elevenes læringsutbytte. Det

grunnleggende i underveisvurderingen er at informasjonen som vurdering *av* læring gir, skal brukes til å tilrettelegge undervisningen og opplæringen.

Selv om vurdering for læring ofte blir omtalt som underveisvurdering, påpeker Smith at underveisvurdering ikke nødvendigvis alltid er vurdering for læring. Tilbakemeldinger underveis i opplæringen som *ikke* gir elevene kommentarer de kan ha nytte av i videre læring, vil fortsatt være vurdering *av* og ikke for læring (Smith, 2009b: 29). Figur 3.1 viser hvordan underveisvurdering kan være både vurdering av og for læring, mens sluttvurdering begrenses til vurdering av læring fordi den ikke peker fremover. Figuren er hentet fra Udirs nettsider om vurdering for læring (Udir, 2010b).

Underveisvurdering	Underveisvurdering	Sluttvurdering
For læring	Av → for læring	Av læring
Vurdering som har til hensikt å forbedre elevens kompetanse og som er integrert i læringsprosessen	Vurdering som har til hensikt å beskrive elevens kompetanse i fag på ulike tidspunkt, som grunnlag for forbedring i faget.	Vurdering som har til hensikt å gi informasjon om elevenes kompetanse ved avslutning av opplæring i et fag.

Figur 3.1 Underveisvurdering og sluttvurdering

Som vi så i innledningen til dette kapittelet, viser undersøkelser at det er problematisk for lærere å praktisere skillet og sammenhengen mellom underveisvurdering og sluttvurdering. I paragraf 3-2, 5. ledd i vurderingsforskriften står det at underveisvurderingen og sluttvurderingen må ses i sammenheng for å bedre opplæringen, og at kunnskap om elevens utvikling skal være grunnlag for fastsettelse av standpunktkarakter (Kunnskapsdepartementet, 2009). I rundskrivet om vurderingsforskriften står det at dette betyr at læreren allerede i starten av opplæringen må begynne å tenke på sluttvurderingen. Samtidig blir det slått fast i rundskrivet at standpunktkarakteren ikke skal være et gjennomsnitt av karakterer elevene har hatt gjennom året (Udir, 2010a: 11). Sitatet under utdyper dette mer spesifikt og forklarer forholdet mellom underveisvurdering og sluttvurdering. Sluttvurdering blir her omtalt som standpunktvurdering;

Standpunktkarakterer som settes ut fra et matematisk gjennomsnitt på prøvene eleven har hatt gjennom året, er ikke i tråd med forskriften. En slik karakter bryter med prinsippet om at eleven skal ha mulighet til å utvikle kompetansen sin gjennom hele opplæringsåret. I undervisvurderingen handler det altså om å bidra til utvikling og faglig progresjon, og i standpunktvurderingen handler det om hvor langt eleven nådde (Udir, 2010a: 11).

I undervisvurderingen skal eleven få informasjon om hva som skal til for å nå læremålene og hjelp til å nå dem. Den skal være en hjelp for eleven til å bedre kompetansen, og ikke en bedømmelse. Sluttvurderingen er en bedømmelse av elevens kompetanse etter endt læring, og forteller i hvilken grad eleven har nådd læremålene. Den skal ikke være et gjennomsnitt av karakter på prøvene i undervisvurderingen, men kunnskap om elevens utvikling skal danne grunnlag for standpunktkarakteren. Det innebærer at læreren må bruke sitt profesjonelle skjønn i sluttvurderingen (Udir, 2010a: 11).

Det understrekes også i Meld. St. 22 (2011) at standpunktkarakteren skal gi uttrykk for i hvilken grad eleven har nådd kompetansemålene i læreplanen for faget i *slutten* av opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2011: 62). I samme melding til Stortinget påpeker Kunnskapsdepartementet at det er ulik praksis og mye usikkerhet blant lærerne når det gjelder å sette standpunktkarakter. Departementet mener at det er behov for flere verktøy til støtte for standpunktvurdering, og planlegger å utvikle et tilbud om kompetanseutvikling i standpunktvurdering og karaktersetting (Kunnskapsdepartementet, 2011: 63-64).

3.3 Læringsfremmende vurdering

Resultater fra internasjonal forskning viser at kommentarer som gir elevene informasjon om ståsted, mål og veien dit, er den mest læringsfremmende formen for undervisvurdering (Smith, 2009b: 28). I Meld. St. 22 (2011) presenteres det fire prinsipper for god undervisvurdering. Disse prinsippene er basert på forskningen til ARG og viser at elever får et bedre læringsutbytte dersom de (1) forstår hva de skal lære, og hva som er forventet av dem, (2) får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen deres, (3) får råd om hvordan de kan forbedre seg, og (4) er involvert i sitt eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere sitt eget arbeid og sin utvikling. Disse prinsippene er også forankret i vurderingsforskriften

(Kunnskapsdepartementet, 2011: 61-62). I artikkelen «The power of feedback» diskuterer John Hattie og Helen Timperley (2007) hvordan man best kan oppnå læringsfremmende vurdering. De peker på at målet for læringsfremmende vurdering er å minske avstanden mellom elevens gjeldende forståelse og prestasjoner og deres fremtidige læringsmål og de innfører begrepene «feed up», «feed back» og «feed forward». Disse begrepene refererer til tre viktige spørsmål som elevene må få avklart for at vurderingen skal være effektiv (Hattie & Timperley, 2007: 87). I figur 3.2 går det frem hvordan dette henger sammen med de tre første prinsippene som er presentert i Meld. St. 22.



Figur 3.2 Hattie & Timperleys tre vurderingsspmå

I artikkelen tar Hattie og Timperley også opp det fjerde prinsippet som er nevnt i Meld. St. 22, nemlig viktigheten av å involvere elevene i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid. Jeg kommer tilbake til elevmedvirkning i vurderingen i avsnitt 3.5. I de nærmeste avsnittene vil jeg se på hva som ligger i begrepene oppovermeldinger, tilbakemeldinger og fremovermeldinger.

3.3.1 Oppovermelding - klare læringsmål og vurderingskriterier

I vurderingsforskriften § 3-1 står det:

Det skal vere kjent for eleven, lærlingen og lære kandidaten kva som er måla for opplæringa og kva som blir vektlagt i vurderinga av hennar eller hans kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2009: § 3-1).

Som vi nettopp så, viser forskning at elever lærer bedre når de både vet og forstår hva som skal læres, og hva som forventes av dem. Det er derfor viktig at læreren presenterer

tydelige mål for arbeidsperioder og for hele opplæringen. Udir (2010b) påpeker på nettsidene sine om vurdering for læring at elevene ikke bare må vite hva de skal gjøre, men også hva som skal læres. Når elevene vet hva som skal læres, forstår de også bedre det som skal gjøres og kan i større grad ta avgjørelser som kan støtte egen læring (Udir, 2010b). I tillegg må eleven ha klart for seg hvilke kriterier som ligger til grunn når kvaliteten på arbeidet deres skal vurderes. På Udirs nettsider om veiledning til arbeid med læreplanene, under avsnittet om vurdering, er det presentert tre punkter som det er viktig å klargjøre for elevene (Udir, 2008c):

1. Hva som er målene for opplæringen
2. Hva som vektlegges i vurderingen
3. Hvordan elevene bør gå frem for å nå målene

De to første punktene omhandler det Hattie og Timperley (2007) har kalt oppovermeldinger (feed up). Mål for opplæring eller læringsmål innebærer konkretisering av kompetansemålene. Det vil si at læreren, enten alene eller sammen med elevene, må bryte ned kompetansemålene til delmål som er tydelige for elevene. Kompetansemålene i Kunnskapsløftet er av meget generell karakter. Dette gjelder stort sett alle fag, og ikke minst læreplanen i fremmedspråk. For eksempel er et av kompetansemålene i læreplanen for fremmedspråk at eleven skal kunne «skrive sammenhengende tekster i ulike sjangere» (nivå II). Et annet kompetansemål sier at eleven skal kunne «gjøre rede for sider ved geografi og historie i språkområdet» (nivå II). Et delmål som dekker begge disse kompetansemålene, kan være at elevene etter endt arbeidsperiode skal kunne skrive et reisebrev fra et spansktalende land. Det kan være hensiktsmessig å inkludere elevene i arbeidet med å utvikle slike delmål. På Udirs nettside om veiledninger til K06, under prinsipper for vurderingsarbeid i fag, står det:

Dersom elevene får delta i en dialog rundt hva målene betyr, får de blant annet mulighet til å engasjere seg, og til å bli bevisst på hva slags tidligere kunnskap de kan knytte til det nye de skal lære. Dette kan bidra til at elevene følger eierskap til egen læring (Udir, 2008b).

Når læringsmålene er satt, og når en vurderingssituasjon skal gjennomføres, er det viktig at elevene får gode føringer på hva som kjennetegner et godt arbeid og hvilke kriterier som ligger til grunn for de ulike tallkarakterene. I tillegg til at det er læringsfremmende, vil elevene på denne måten også se om lærerens vurdering er rettferdig (Udir, 2008b).

Men, som Udir fremhever i sine vurderingsprinsipper, det er viktig at disse kriteriene ikke resulterer i detaljerte avkryssningslister.

Dersom kriterier eller kjennetegn blir for detaljerte, i form av lister, kan elevene oppfatte dette som at dersom de kan «krysse av» på alle punktene, betyr det automatisk at de har nådd målet eller skal få høyeste karakter (Udir, 2008b).

Udir (2008b) foreslår at også kriteriene for måloppnåelse kan utarbeides sammen med elevene. Dette vil kunne bidra til at elevene får et bedre bilde av hva som kjennetegner et godt arbeid, og det vil gjøre dem skikket til å praktisere egenvurdering.

Det siste punktet på Udirs liste, å gjøre det klart for elevene hvordan de bør gå frem for å nå målene, henger sammen med tilbake- og fremovermeldingene. Figur 3.3. illustrer hvordan «oppovermeldinger», «tilbakemeldinger» og «fremovermeldinger» henger sammen i en kontinuerlig prosess, og det er denne prosessen som er underveisvurderingen, og som fører til sluttvurderingen for faget.



Figur 3.3 Underveisvurdering

3.3.2 Tilbakemeldinger og fremovermeldinger

Informasjon som peker tilbake på læringen er, som vi har sett, vurdering av læring, og det er vanlig at elevene får tilbakemeldinger (feed back) på prøver, innlevert arbeid, presentasjoner og lignende. Tilbakemeldingen kan være i form av kommentarer og/eller karakterer, men uansett form er kjennetegnet at den sier noe om kvaliteten på elevenes prestasjoner og dermed elevens kompetanse på det gitte tidspunktet (Smith, 2009a: 30). Tilbakemeldingene er informasjon som sier noe om elevenes læringssituasjon så langt;

detaljer om elevenes ferdigheter, læringsprosesser, styrke og svakheter. Smith (2009a) peker på at denne tilbakemeldingen har innflytelse på eleven, og den kan ha både positiv og negativ effekt. Blir det for mye fokus på hva som er galt, og på hva eleven ikke har oppnådd eller mestrer, vil dette helt klart få en demotiverende effekt (Smith, 2009a: 30).

Undervisvurderingens viktigste funksjoner er at den skal *motivere* og *informere*. Derfor er det viktig at informasjonen som elevene får, ikke bare opplyser dem om kvaliteten på arbeidet deres. Elevene må også få beskjed om hvordan de kan forbedre seg. Slik informasjon kalles fremovermeldinger (feed forward). Udir fremhever i veiledningen til K06 om vurdering at fremovermeldinger har størst effekt for læringen hvis de gis hyppig og systematisk (Udir, 2008c). Fremovermeldingene er på en måte en plan som læreren setter opp for eleven, eller som de kan utarbeide sammen, for hvordan de fremtidige læringsprosessene skal skje. Det er på dette planet læringen formes etter elevenes individuelle behov (derav det tidligere begrepet formativ vurdering). For at dette skal lykkes, påpeker Smith (2009a), er det viktig at læreren og eleven snakker samme språk. Læreren må være klar over elevens mestrings- og kunnskapsnivå, slik at den nye informasjonen kan relateres til den kunnskap eleven allerede har (Smith, 2009a: 31). Dersom læreren ser at eleven ikke behersker bøyninger av verb i presens, er det liten vits å tvinge på eleven mer avanserte verbformer før han mestrer bøyningen av presens.

Jerome Bruner, en amerikansk psykolog, innførte begrepet *scaffolding*, som på norsk blir kalt *stillasbygging*. Begrepet bygger på Vygotskys teori om *den nærmeste utviklingssonen*, sonen som ligger mellom det eleven kan klare alene, og det eleven kan klare med hjelp av læreren (Imsen, 2005: 259). Undervisningen må rette seg mot denne sonen, og begrepet stillasbygging er et uttrykk for at lærerens undervisning og respons må tilpasses elevens kompetanse. Inger Langseth (2010) sier at stillasbygging innebærer at ny kunnskap som presenteres for eleven, må henge sammen med kunnskap som eleven allerede behersker. Elevene må få mål å strekke seg etter for å kunne lære noe mer enn det de allerede behersker. Hvis ikke, blir de stående på samme kunnskapsnivå. Det er imidlertid viktig at nye mål ikke ligger for langt over elevens nivå. Hvis målene virker uoppnåelige, vil elevene miste motivasjonen, og de vil ikke lære noe nytt (Langseth, 2010: 91-92). Ut fra dette kan vi se at stillasbygging henger sammen med fremovermeldingene og den fremtidige læringsplanen som elevene får gjennom lærerens kommentarer. Smith (2009a) skriver: «Som vurderer har læreren et stort ansvar, ved

gjennom vurdering (tilbakemelding og fremovermelding) å finne den optimale dissonansen som ivaretar og styrker motivasjonen for kontinuerlig læring. I praksis betyr det at den optimale vurderingen er individuell og tar utgangspunkt i den enkelte elevs ståsted, og at det blir laget en spesiell læringskurve for hver elev» (2009a: 32).

Det er altså fremovermeldingene som har mest læringsfremmende virkning, men tilbakemeldingene som forteller om elevens ståsted, er også nødvendig informasjon (Smith, 2009a: 32). Hvem kan vel vise vei eller gå den videre selv, hvis man ikke vet hvor man er? Det er også viktig å huske på at grunnlaget for en god vurderingsprosess er det vi har kalt oppovermeldinger. Hvem kan vise vei eller gå den selv, hvis man ikke vet hvor man skal?

3.4 Den hellige karakteren

«Hva er viktigst, å lære eller å få gode karakterer? Dette kan oppfattes som et underlig spørsmål, for er ikke karakterer nettopp et uttrykk for det man har lært?» spør Roar Engh (2011), dosent i pedagogikk på Høyskolen i Vestfold. «Dessverre er det ikke slik», svarer han (Engh, 2011).

Elevene får karakterer underveis i opplæringen for at de skal kunne vite i hvor stor grad de har oppfylt læringsmålene. Bak karakteren skjuler det seg imidlertid vurdering av mange ferdigheter, som for eksempel ferdigheter i grammatikk, ortografi, setningskonstruksjon og kommunikativ kompetanse. Som Engh (2010) påpeker, gir ikke karakteren i seg selv nok informasjon om kvaliteten på arbeidet, karakteren bør ledsages av en skriftlig eller muntlig kommentar som forteller noe mer om arbeidet enn det et simpelt symbol kan gjøre (Engh, 2010: 46).

I boka *Assessment for Learning* (Black, Harrison, & Lee, 2003) viser forfatterne, som er en del av ARG gruppen, til en undersøkelse gjort av Ruth Butler som satte vurdering for læring på dagsorden allerede i 1988. Butler var interessert i å undersøke hvilke tilbakemeldinger på skriftlig arbeid som var mest læringsfremmende – karakterer, kommentarer eller en kombinasjon av disse to. Studien viste at elever som bare mottok kommentarer, fikk størst læringsutbytte. Undersøkelsen satte i gang diskusjoner om emnet, også blant lærere, og innholdet fra denne diskusjonen blir tatt opp i boka. En del

lærere mente at resultatet av Butlers undersøkelse stemte med deres egne erfaringer. De hadde opplevd ulemper med karakterbruk i klasserommet, og mente at kommentarer var mer læringsfremmende enn karakterer. Lærernes erfaringer fra klasserommet ble oppsummert slik (Black et al., 2003: 43):

- Når elevene får tilbake et rettet arbeid, er deres første reaksjon å sammenligne karakterer med medelever, i stedet for å lese kommentarene. De fleste leser sjelden kommentarene.
- Lærere gir sjelden elevene tid til å lese og arbeide med kommentarene de får, og det er lite sannsynlig at elevene vil ta frem arbeidet og tilbakemeldingene hjemme.
- Kommentarer som lærerne gir, er ofte korte og lite detaljerte, som for eksempel «detaljer?».
- De samme lærerkommentarene går igjen på prøver og innleveringer, noe som kan tyde på at elevene ikke bryr seg om, eller gjør noe med, kommentarene de får.

Når elevene får karakterer og kommentarer samtidig, kan det være vanskelig å få dem til å nyttiggjøre seg veiledningen fra kommentarene. I Meld. St. 22 (2011) står det at overdreven bruk av karakterer underveis i opplæringen kan overskygge læringsinformasjonen som ligger i kommentarene (Kunnskapsdepartementet, 2011: 80). For å unngå dette foreslår Engh (2010) at læreren alternativt kan holde tilbake karakteren, og gi den først etter at elevene har fått bearbeidet lærerens vurdering. Elevene kan dessuten prøve å sette karakterer selv på bakgrunn av lærerens kommentarer. En forutsetning for at elevene kan gjøre dette, er at de har klart for seg læringsmål og kriterier for grad av måloppnåelse (Engh, 2010: 47).

Engh (2011) hevder at for mye oppmerksomhet på karakteren påvirker det som driver eleven til å lære, nemlig motivasjonen. Dersom elevene ikke vil lære for læringens skyld, men for å oppnå best mulig karakter, er dette et eksempel på ytre motivasjon. Den ytre motivasjonen og jaget etter gode karakter fører til at elever puffer kunnskap for belønningens skyld. Dette kan igjen føre til at kunnskapen legger seg kun på et overfladisk plan. All forskning tyder på at langsiktig læring skjer best når det er den indre motivasjonen som styrer elevenes lærelyst, at elevene tilegner seg kunnskap fordi de selv har et ønske om å lære (Engh, 2011). Black og Wiliam (1998), begge en del av ARG-gruppen, beskriver to vurderingskulturer, kultur for belønning og kultur for

måloppnåelse. Det skulle være opplagt hvilken kultur det er ønskelig å ha i klasserommet. «When the classroom culture focuses on rewards, gold stars, grades, or class ranking, then pupil look for ways to obtain the best marks rather than to improve their learning» (Black & Wiliam, 1998: 4).

Selv om elever jevnt over mener at karakteren er viktig, er den ikke like interessant for alle elever, hevder Langseth (2009). Det er spesielt elever som gjør det godt som er opptatt av å få tilbakemelding i form av karakter. De motiveres av karakteren, nettopp fordi karakteren gir dem en bekreftelse på at de gjør det bra. Motivasjonen opprettholdes, og også nivået deres. For de svakere elevene kan karakteren derimot virke demotiverende og ødeleggende (Langseth, 2009: 271).

3.5 Elevmedvirkning i vurderingen

I en læringsfremmende vurderingspraksis er det grunnleggende at elevene både kjenner og forstår læringsmålene og vurderingskriteriene. Det skal sikre at de vet hva de må mestre, og hva som kjennetegner et godt arbeid (jf. avsnitt 3.3.1). En slik kunnskap er også en nødvendig forutsetning for at elevene kan delta i vurderingen. Forskning har vist at dette er verdifullt for elevenes utvikling, og å involvere elevene i vurderingen er også forankret i vurderingsforskriften.

Eigenvurderinga til eleven, lærlingen og lære kandidaten er ein del av undervegsvurderinga. Eleven, lærlingen og lære kandidaten skal delta aktivt i vurderinga av eige arbeid, eigen kompetanse og eiga fagleg utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2009: § 3-12).

Udir (2010a) sier i rundskrivet om endringer i vurderingsforskriftene, at elevene ved hjelp av egenvurdering blir mer klar over hvordan de lærer, og at egenvurdering gir dem et bilde av egen faglig utvikling. Det blir referert til Black and Williams forskning som viser at elever som lærer å vurdere eget arbeid, øker sitt læringsutbytte og blir mer motivert enn elever som passivt mottar lærerens «dom», og Udir mener egenvurdering blir brukt for lite i skolen (Udir, 2010a: 5). Elevundersøkelsen (2007, 2008 og 2009) viser at elever i liten grad involveres i vurderingsarbeidet. Dette gjelder særlig på ungdomstrinnet og i videregående opplæring. «Å vurdere eget arbeid, egen faglig utvikling og egen kompetanse er sentrale komponenter i en læringsfremmende vurderingspraksis» (Udir, 2010a: 3).

Vurderingsforskriften slår fast at elevene skal delta i vurdering av eget arbeid. Det betyr at de på ungdomstrinnet og på videregående skole også skal være med på å sette karakter i underveisvurderingen. Dette betyr ikke at de får bestemme sine egne karakterer (Udir, 2010a: 5). Etter å ha vurdert sitt eget arbeid, etter de satte vurderingskriteriene, kan elevene komme med forslag til en passende karakter. Deretter kan læreren vurdere om karakteren reflekterer måloppnåelsen. Elevene kan naturligvis også gi egenvurdering i form av kommentarer. Når de på denne måten kommenterer sitt eget arbeid, eller begrunner hvilken karakter de har satt, vil det hjelpe dem til å utvikle et metaspråk som setter dem bedre i stand til å reflektere over egen læreprosess og språkutvikling.

Som vi så i forrige avsnitt, forslår Engh (2010) at elevene kan sette karakter på bakgrunn av lærerens kommentarer (Engh, 2010: 47). Dette vil motivere elevene til virkelig å sette seg inn i hva læreren sier i sin respons. På den måten vil egenvurdering også bidra til at elevene på en bedre måte nyttiggjør seg det læringsutbytte som ligger i lærerkommentarene.

Når elevene har trent på å vurdere seg selv i forhold til mål og kriterier, kan de også vurdere hverandre. Dette kalles hverandrevurdering eller kameratvurdering, og det vil gi elevene trening i å gi respons. De må vurdere kvaliteten i andres arbeid, og formidle til medelever hva som er bra, og hva som må forbedres. Dette kan bidra til å få innsikt i egne læreprosesser, noe som i følge Hattie og Timperley (2007) har høy læringsfremmende effekt (Hattie & Timperley, 2007). Vurderingsforskriften stiller ingen krav om at hverandrevurdering skal være en del av underveisvurderingen.

Hvilke muligheter som finnes for elevmedvirkning i vurderingen, og hvilke metoder som bør brukes, vil variere fra fag til fag. I læreplanen for fremmedspråk står det uttrykkelig at elevene skal lære å vurdere sitt eget arbeid individuelt og i samarbeid med andre, fordi dette er en læringsstrategi som vil øke læringsutbytte (Udir, 2008a). Et av hovedområdene i læreplanen heter «Språklæring». Beskrivelsen av dette hovedområdet ser slik ut:

Hovedområdet språklæring omfatter innsikt i egen språklæring og språkbruk. Å utvikle evnen til å bruke hensiktsmessige læringsstrategier, som å definere egne læringsbehov, formulere mål, velge arbeidsmåter, bruke hjelpemidler og vurdere arbeidsprosess og måloppnåelse individuelt og i samarbeid med andre, vil kunne øke læringsutbyttet i faget (Udir, 2008a).

Det felles europeiske rammeverket for språk har, i regi av Europarådet, utviklet et verktøy for språklæring som kalles Den europeiske språkpermen. Denne permen kan være et svært nyttig hjelpemiddel i egenvurderingsarbeidet i fremmedspråk. Den er delt inn i tre hoveddeler (pass, biografi og mappe), der elevenes språkkompetanse kan registreres av elevene selv. Elevene som vurderer seg selv, kan sjekke om de har nådd de målene de har satt seg. I permen er det satt opp sjekklister innenfor de fem ferdighetene, og disse sjekklister kan fungere som individuelle mål for ulike læringsperioder (Langseth, 2009: 261). I etterkant kan elevene gå tilbake for å se om de har nådd målene ved å se på hva de har oppnådd på skriftlige eller muntlige prøver og øvelser. I vedlegg 1 er et eksempel fra Språkpermen (Fremmedspråkssenteret, 2011).

Våren 2008 publiserte Europarådet også en perm for lærerstudenter med sjekklister for god undervisningspraksis. Permen gjør det lettere for studentene å vurdere sin undervisning innenfor en rekke områder, deriblant egen vurderingspraksis. Muligens kan denne permen, eller et tilsvarende verktøy, være nyttig også for mer eller mindre erfarne lærere. Som Ellis sier, skal ikke læreren bare vurdere elevenes arbeid. Det er også nødvendig at han vurderer sin egen vurderingspraksis (Ellis, 2009) (jf. side 14).

4 Metode

4.1 Metodevalg

Jeg ville finne ut hvilke holdninger spanskelever på videregående skole har til vurderingen de får av det skriftlige mellomspråket sitt, og hvilke holdninger de har til feil og retting av disse. Det foreligger store mengder litteratur om vurdering i skolen, og det er gjort mye forskning på emnet, både norsk og internasjonal. Imidlertid fant jeg ingen gjennomførte undersøkelser eller annen informasjon som kunne gi meg svar på problemstillingen min. Jeg valgte derfor å samle inn data selv.

I utgangspunktet hadde jeg tenkt at undersøkelsen skulle være en todelt prosess. Første del skulle være en spørreskjemaundersøkelse, der jeg ville kartlegge elevenes generelle holdninger med kvantifiserbare data. Deretter skulle jeg gjennomføre kvalitative intervjuer som kunne gi meg en bredere forståelse av resultatene fra første runde, i form av mykdata.

Av tidshensyn valgte jeg til slutt i stedet en spørreskjemaundersøkelse med både lukkede og åpne spørsmål som kunne gi meg begge typer data. Metoden kan sies å være en triangulær metodeform; en kombinasjon av kvantitativ og kvalitativ metode (Halvorsen, 2003: 95). Jeg fikk kvantitative data om elevenes holdninger som jeg kunne analysere, og disse resultatene kunne jeg utdype med kvalitative data fra de åpne spørsmålene.

4.2 Undersøkelsesopplegget og utvelging av data

4.2.1 Utvelging av enheter

Enhetene for min undersøkelse er spanskelever på Vg2 i utvalgte norske videregående skoler. Elevene hadde hatt vurdering i skriftlig spansk også på Vg1, og hadde derfor tilstrekkelig grunnlag for å svare på spørsmålene mine. Det optimale hadde antagelig vært å gjennomføre undersøkelsen på slutten av Vg2, slik at elevene hadde hatt nesten to år med spansk. Dette var av praktiske grunner ikke mulig.

Det viste seg å være vanskelig å få kontakt med spansklærere som var villige til å bli med på undersøkelsen, men etter mange mailer og telefoner hadde jeg i september 2011 avtale om å besøke til sammen 17 klasser fordelt på 9 skoler. Av praktiske grunner måtte jeg konsentrere meg om skoler i Oslo og Trondheim. Totalt antall respondenter var 297.

Denne utvelgingsmetoden faller inn under begrepet *klyngeutvelging*. Utgangspunktet for denne metoden er at enhetene er gruppert i klynger. Klyngeutvelging forbindes vanligvis med sannsynlighetsutvalg (Hellevik, 2002: 114), men det er ikke tilfelle i min undersøkelse. Jeg har valgt klynger ut fra hva som var praktisk, og hva som var mulig for meg å gjennomføre. Mitt utvalg tilfredsstiller derfor ikke kravene til et sannsynlighetsutvalg. Utvalget kan derfor ikke sies å være representativt for det teoretiske universet, men det er ingen grunn til å tro at elevene jeg har valgt, skiller seg systematisk fra andre spanskelever på samme trinn. Funnene mine bør derfor ha relevans også utenfor de skolene og klassene jeg har undersøkt.

4.2.2 Innsamling av data

Undersøkelsen ble gjennomført i høstsemesteret 2011. Elevene svarte på skjemaet skriftlig, samtidig og klassevis. Denne formen for utspørring kalles i en slik gruppesammenheng for *gruppeenquete* (Hellevik, 2002: 104). Jeg valgte å møte opp og være tilstede i alle klassene da de gjennomførte undersøkelsen. På denne måten kunne jeg sikre meg at elevene leverte inn skjemaet, og jeg hadde mulighet til å assistere dersom noe var uklart for elevene. I tillegg kunne jeg kontrollere at de ikke snakket med hverandre eller læreren, og forhindret på den måten ytre påvirkninger mens de svarte på spørsmålene. Jeg samlet inn skjemaene etter hvert som elevene ble ferdige, og forsikret meg om at læreren ikke fikk se svarene, slik jeg hadde lovet elevene.

Både elever og lærere ble informert skriftlig i forkant av mitt besøk, og da jeg kom med spørreskjemaet i klassene, forklarte jeg hva undersøkelsen dreide seg om. Før de fikk skjemaene, oppfordret jeg alle til å svare ærlig og reflektert slik at dataene ble så pålitelige som mulig. Det at jeg klarte å skape positivitet rundt undersøkelsen med personlig nærvær og åpenhet, kan helt klart ha bidratt til den høye svarprosenten på undersøkelsen. 297 elever deltok, og bare 10 skjema var ufullstendig besvart og måtte forkastes. Antall besvarelser som jeg brukte var 287, og svarprosenten var på 96,6 %.

I undersøkelsen dreide mange av spørsmålene seg om lærerens vurderingspraksis, og man kan kanskje anta at elevene syntes det var ubehagelig å vurdere sin egen lærer. Jeg la derfor vekt på å forsikre elevene om at ingen andre enn jeg ville se svarene, og at resultatene på undersøkelsen ville bli anonymisert.

4.2.3 Utarbeiding av spørreskjema

Jeg utarbeidet først et utkast til spørreskjema, og kjørte en pilotundersøkelse på en gruppe spanskelever på Vg2. Dette gjorde jeg både for å se om det var nødvendig med endringer, og for å se hvor lang tid jeg måtte beregne i hver klasse.

De fleste av spørsmålene i undersøkelsen var lukket. De åpne spørsmålene var som regel oppfølgingsspørsmål, og der kunne elevene skrive fritt og forklare hvorfor de svarte som de gjorde på det foregående spørsmålet. I tillegg kunne elevene skrive kommentarer etter hvert tema. Noen av spørsmålene har jeg valgt å utelate i analysen på grunn av oppgavens omfang og spørsmålenes relevans til problemstillingen.

4.2.4 Operasjonalisering, variabler og verdier

Når en forsker går fra det teoretiske planet og ned på forskningsplanet, er *operasjonalisering* av de teoretiske begrepene i spørsmålsformuleringen et viktig moment. Målet er å gjøre om begrepene til målbare verdier som fanger inn det man ønsker å si noe om (Befring, 2002: 138).

Skjemaet inneholdt et ganske bredt utvalg av spørsmål for å dekke de komplekse begrepene som forskningsspørsmålene inneholdt. Jeg valgte derfor å dele spørreskjemaet inn i fire kategorier. Inndelingen av kategoriene var slik:

1. Karakterer og kommentarer
2. Kompetansemål og kriterier
3. Feil og retting av feilene i spansk skriftlig
4. Bearbeiding av retting av feil og kommentarer fra læreren

Under hver av disse kategoriene fulgte mellom syv og tolv spørsmål med varierende antall svaralternativer. Avhengig av spørsmålstype varierte antall svaralternativer. Totalt

inneholdt undersøkelsen 46 spørsmål, 40 lukkede og 6 åpne, samt åpne kommentarfelt under hver kategori.

4.2.5 Spørsmålene

En stor del av spørsmålene i alle kategoriene hadde som hensikt å avdekke hva slags vurderingspraksis elevene hadde erfaring med og elevenes holdninger til denne praksisen. Spørsmål om lærerens vurderingspraksis ble som regel fulgt opp av spørsmål om hva elevene synes om denne. Intensjonen med disse oppfølgingsspørsmålene er å finne ut hvor godt praksisen fungerer og hvor læringsfremmende den er. Noen av oppfølgingsspørsmålene hadde også til hensikt å få frem et konkret svar på hvilke preferanser elevene har når det gjelder vurderingsformer.

Under kategorien «Karakterer og kommentarer» skulle spørsmål 1 gi meg svar på hvor viktig det er for elevene å få karakter på enkeltarbeid. Resten av spørsmålene i denne kategorien dreier seg om hva slags praksis læreren følger når det gjelder karakter og kommentarer på skriftlige arbeid, og hva elevene finner nyttig.

Under kategorien «Kompetansemål og kriterier» skulle spørsmålene avdekke i hvor stor grad læringsmålene og vurderingskriteriene blir klargjort for elevene, og hva en slik klargjøring betyr for elevenes læringsutbytte. I spørsmål 18 ble elevene spurt om de får bidra i arbeidet med vurderingskriterier. Jeg burde i tillegg hatt et spørsmål som kunne gi meg svar på om elevene også blir involvert i nedbrytningen av kompetansemålene i K06. Kompetansemål og vurderingskriterier henger tett sammen, og som vi har sett (jf. side 24), er det hensiktsfullt for elevene å delta i utarbeidelsen av slike delmål (læringsmål) så vel som vurderingskriterier.

Under kategorien «Feil og retting av feilene i spansk skriftlig», dreier de fleste av spørsmålene seg om lærerens praksis på dette området, og hva slags feilretting elevene synes er læringsfremmende. To av disse spørsmålene burde vært formulert annerledes. Dette gjelder spørsmål 20 og 27. Spørsmål 20 «Hvilke typer feil blir rettet på innlevert arbeid», skulle vært stilt mer spesifikt. Svaralternativene var vage og kunne lett misforstås. Jeg har likevel valgt å se svarene som verdifulle og analysert utfallet av dette spørsmålet. I stedet for spørsmål 27, «Hender det at elevene retter egne eller andres arbeid?», skulle det ha vært ett spørsmål om egenvurdering og ett om

hverandrevurdering. På spørsmål 28: «Hvis ja, hvordan synes du det fungerer?» har de fleste elevene bare skrevet om hverandrevurdering. To av spørsmålene i denne kategorien, 29 og 30, skulle avdekke holdninger elevene har til å gjøre feil. I mellomspråksteorien legges det stor vekt på at feil har verdi for innlæringen av språk, og at det er viktig å ikke være redd for å feile (jf. avsnitt 2.2).

Under kategorien «Bearbeiding av retting av feil og kommentarer fra læreren», dreier en stor del av spørsmålene seg om hvordan elevene bearbeider vurderingen de får. Resten av spørsmålene dreier seg om lærerens praksis når det gjelder å legge forholdene til rette for en slik bearbeiding. Noen av svaralternativene til spørsmål 38, «Hva gjør du med et innlevert arbeid når du får det utlevert igjen med karakter og kommentar?», er vage slik at elevene kan ha tolket disse forskjellig. Sett i en sammenheng, ga svarene likevel verdifulle opplysninger, og jeg har valgt å analysere fordelingen av svarene jeg fikk på dette spørsmålet.

Det siste spørsmålet om hvilken karakter de fikk på Vg1, hadde jeg med fordi jeg ønsket å se om karakterene hadde sammenheng med svar på noen av de andre spørsmålene.

4.3 Bearbeiding av data

De kvantitative dataene ble registeret i statistikkprogrammet SPSS. Jeg hadde spart mye tid dersom jeg hadde fått elevene til å besvare undersøkelsen på en nettbasert arena, men da ville jeg ha mistet den personlige kontakten med respondentene. Elevene ville ikke ha fått det samme forholdet til meg og undersøkelsen, og svarprosenten og oppriktigheten hadde trolig blitt mye dårligere. Svaralternativene ble kodet slik: Svaralternativ a) fikk verdi 1, svaralternativ b) fikk verdi 2 osv. Det var noen spørsmål enkelte elever ikke hadde svart på, disse ble kodet som missing i SPSS.

Enkelte elever hadde konstruert egne svaralternativ på noen av spørsmålene. Der elevenes alternativer lå tett opp til de eksisterende, valgte jeg å ikke lage nye verdier. Der elevenes alternativer skilte seg mye fra de eksisterende, laget jeg nye verdier i datamatriksen.

Jeg fremstiller resultatene grafisk, og har valgt å gjøre en beskrivende analyse der jeg stort sett fremstiller resultatene i en univariat frekvensfordeling, en fremstilling av

variablene hver for seg. Dermed kan jeg avdekke og forklare tendenser spørsmål for spørsmål.

Det er to tilfeller av bivariat analyse i undersøkelsen. Spørsmål 3 er krysstabulert med spørsmålet om hvilken karakter elevene fikk før sommeren 2011. Dette ble gjort for å se om det var noen sammenheng mellom elevers karakternivå og ønsket om karakter på alle besvarelser. Spørsmål 21 ble også krysstabulert med karakterene, for å se om elevenes karakternivå hadde noe sammenheng med hvordan de reagerer på retting av feil.

Prosentene i diagrammene angir gyldig prosentverdi av de som har besvart spørsmålet. I det første diagrammet som presenterer krysstabuleringer, er svarfordelingen angitt med antall respondenter, i det andre, i prosent.

De kvalitative dataene i form av elevsitater underbygger og utdyper de kvantitative dataene. Jeg systematiserte elevenes tekstsitater ut i fra hvilke kategorier de var skrevet under. Slik kunne jeg enkelt orientere meg da jeg skulle finne sitater jeg kunne benytte meg av i analysen. De alle fleste elevsitatene er gjengitt ordrett fra undersøkelsen, men noen ord som var skrevet på trøndersk, er gjort om til bokmål slik at elevene ikke kan bli gjenkjent på noen måte.

4.4 Validitet og reliabilitet

Validiteten sier noe om hvor gyldige eller pålitelige resultatene av undersøkelsene er. Reliabiliteten sier noe om hvor pålitelig den målingen som har gitt disse resultatene er. Graden av tillit til undersøkelsesresultatene bestemmes altså ved å avgjøre om de har høy eller lav validitet, og høy eller lav reliabilitet. Det som til sist avgjør om målingene er brukbare, er om vi har fått et rett og troverdig bilde av det vi har ønsket å måle (Befring, 2002: 153).

Om spørsmålene i spørreskjemaet har vært dekkende for å gi meg svar på problemstillingen min, er et spørsmål om begrepsvaliditet. Spørreskjemaet har gitt meg et godt innblikk i vurderingspraksisen, elevenes holdninger til dette, og hvordan de forholder seg til feil og retting av disse. Selv om noen av spørsmålene i spørreskjemaet viste seg å være overflødige, har jeg fått svar på det jeg ville finne ut av.

Et validitetsproblem kan oppstå ved at gyldigheten på de innsamlede data avhenger av informantenes evne og vilje til å svare ærlig og korrekt. Dette kan avhenge av flere faktorer, som for eksempel observasjonsevne, hukommelse, motivasjon eller interesse (Hellevik, 2002: 357). Mitt inntrykk fra klasserommene er at elevene svarte villig og samvittighetsfullt på spørsmålene. Hvor ærlig og korrekt det ble, er likevel vanskelig å si. Reliabiliteten kan svekkes dersom elevene ikke tok undersøkelsen seriøst og svarte ukonsentrert eller feil med vilje. Det vil alltid være noe usikkerhet rundt respondentenes svar i en spørreundersøkelse. For at jeg i det hele tatt skulle få et datamateriale, hadde jeg ikke noe annet valg enn å stole på elevenes svar. Jeg vil likevel se nærmere på tre faktorer som kan påvirke påliteligheten av resultatene som jeg har samlet inn.

Forskjeller mellom besvarelser fra samme klasse

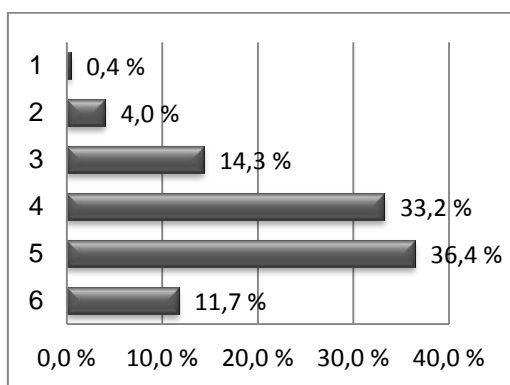
Jeg observerte at elever fra samme klasse noen ganger hadde svart forskjellig på spørsmål der man ikke skulle forvente det. Noen av elevene svarte for eksempel at læreren *aldri* informerer om læringsmålene før en arbeidsperiode, mens en annen i samme klasse svarte: *veldig ofte*. Ulike elever kan ha ulike oppfatninger, men det er stor forskjell mellom svarene *aldri* og *veldig ofte*. Man kan tenke seg flere grunner til slike sprik i en klasse:

- Eleven kan ha hatt forskjellige lærere i Vg1 og Vg2, og noen svarer med tanke på læreren de hadde i fjor, og noen med tanke på læreren de har nå.
- Eleven kan ha fulgt dårlig med/ har dårlig hukommelse og ikke fått med seg hva som blir praktisert.
- Eleven kan ha misforstått spørsmålet.
- Eleven kan ha krysset av feil alternativ.

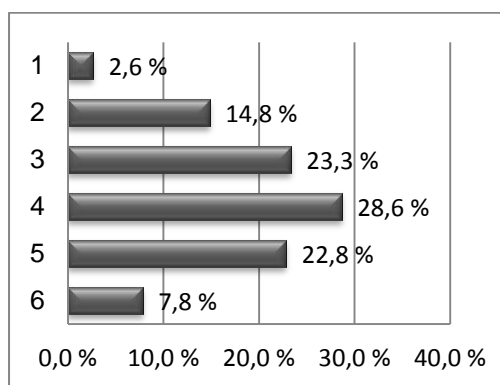
Det første punktet vet jeg var en realitet. Hyppige utskiftninger av lærere er svært vanlig for spanskklasser på norske videregående skoler. Dette var jeg klar over på forhånd, og jeg sa derfor til elevene at de skulle svare slik de opplevde vurderingspraksisen enten på nåværende tidspunkt, eller slik de husket den fra i fjor. Jeg har derfor ikke tatt hensyn til disse forskjellene innad i klassene. Resultatene forteller meg hva elevene synes om vurderingspraksisen, og de forteller meg også hvordan spanklærerne følger vurderingsforskriften, uansett om elevene mener deres nåværende eller tidligere lærer.

Elevenes karakterer fra Vg1

Jeg har sett på sammenhengen mellom elevenes karakterer og to av spørsmålene i undersøkelsen. Karakterene er selvrapporterte, og jeg kan derfor ikke stole hundre prosent på disse. Svarprosenten på spørsmålet om karakterer er dessuten lavere enn på de andre spørsmålene, 247 har svart av et totalt utvalg på 287 (svarprosent 86,1 %). En forklaring på dette kan være at elever med dårlig karakter har kvidd seg for å svare på dette spørsmålet. Jeg har sammenlignet karakterene til mine respondenter med karakterfordelingen nasjonalt. Tabellen er hentet fra Udir sine sider hvor nasjonale gjennomsnittskarakterer for skoleåret 2010-2011 er presentert. Det må påpekes at de nasjonale resultatene er standpunktkarakterene til elever som har avsluttet spansk nivå 2, vår 2011. Mine respondenter er elever som både har spansk nivå 1 eller spansk nivå 2, og karakterene er etter endt Vg1 vår 2011.



Figur 4.1 Respondentenes karakterfordeling, Vg1 spansk 1 og 2



Figur 4.2 Standpunktkarakterer nasjonalt

Dersom vi sammenligner mine respondenters karakterfordeling med den nasjonale fordelingen, ser vi at det er et samsvar. Det som kan bemerkes, er at prosentandelen som fikk karakteren 4 og høyere i figur 4.1, er høyere enn i figur 4.2, og at prosentandelen som fikk karakteren 3 og lavere i figur 4.1, er lavere enn i figur 4.2. Dette kan skyldes flere faktorer. Enten er gjennomsnittskarakterene faktisk høyere hos mine respondenter, eller så er tilfelle at flere av respondentene som fikk karakteren 4, 5 og 6, har valgt å svare på spørsmålet enn av de som fikk karakteren 3, 2 eller 1. Siden mine respondenters karakterfordeling samsvarer så godt med den nasjonale, har jeg valgt å benytte meg av elevenes karakterer for de to krysstabuleringene det gjelder i analysen.

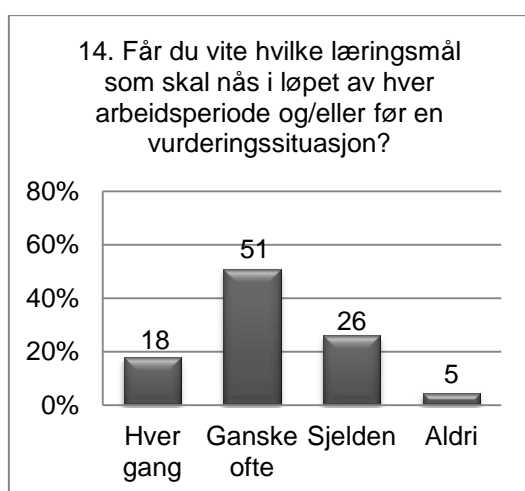
Ubesvarte spørsmål

Noen elever har unnlatt å svare på enkelte spørsmål. Det er ikke mange, så svarprosenten på hvert spørsmål er likevel svært høy. Halvorsen (2003) mener at det i noen tilfelle kan være grunn til å undersøke nærmere om det er noe som kjennetegner de enhetene som ikke har svart (2003: 111). På 18 av spørsmålene mangler det bare mellom 1-4 svar på hvert, og på tre av spørsmålene mangler det 5-6 svar. Med en så liten andel ubesvarte spørsmål, valgte jeg å ikke undersøke dette nærmere. I hvert diagram som viser resultatene, er det opplyst om hvor mange som har besvart spørsmålet.

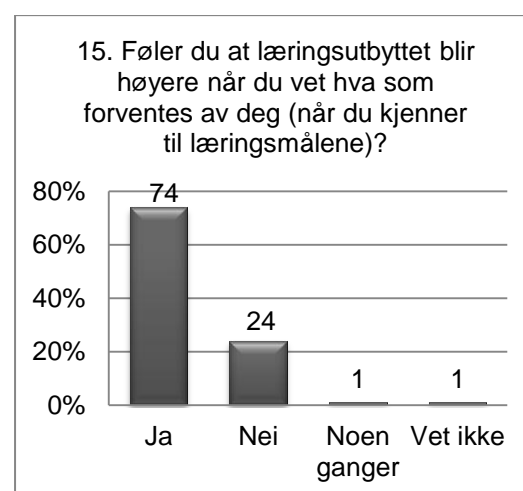
5 Elevenes holdninger til vurderingen

I dette kapittelet vil jeg presentere resultatene av spørreundersøkelsen som jeg vil bruke for å besvare den første hovedproblemstillingen. Jeg vil først og fremst finne ut av hvordan elevene opplever vurderingspraksisen når det gjelder vurdering av det skriftlige arbeidet i spansk. Følger lærerne vurderingsforskriften? Hva synes elevene er læringsfremmende? Resultatene blir presentert i søylediagrammer som jeg fortløpende vil kommentere og drøfte opp mot teori som jeg tok for meg i kapittel 2 og kapittel 3.

5.1 Oppovermeldinger



Figur 5.1 Klare læringsmål. Prosent. N=285



Figur 5.2 Læringsutbytte. Prosent. N=284

Resultatene i figur 5.1 viser at vel halvparten av elevene (51 %) mener at de ganske ofte får vite hvilke læringsmål som skal nås i løpet av hver arbeidsperiode og/eller før en vurderingssituasjon. 18 % har svart at de får informasjon om mål og kriterier hver gang, mens 26 % har svart sjelden. En liten del har svart at de aldri får det (5 %). Dersom vi ser på svarene på spørsmål 15, går det frem at en stor elevandel (74 %) mener at de lærer mer hvis de vet hva som forventes av dem.

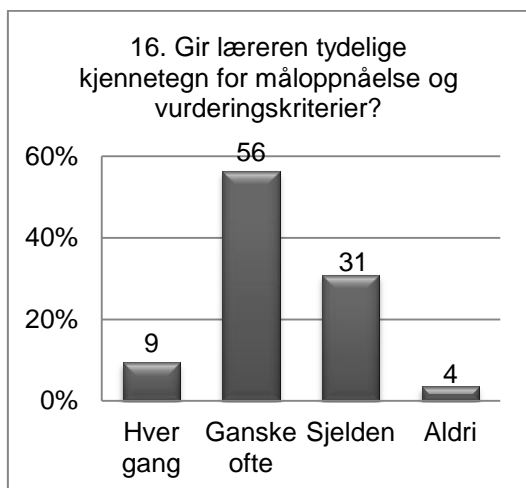
Disse resultatene kan tyde på at læringsmål for både arbeidsperioder og vurderingssituasjoner er relativt tydelig for elevene. Dersom elevene har klart for seg til enhver tid hva de skal lære, og ikke bare hva de skal gjøre, vil elevene i større grad ha forståelse for hvorfor de gjør oppgavene og øvelsene (Udir, 200b). Dette blir det lagt vekt på hos mange forskere (jf. avsnitt 3.3). Resultatet i figur 5.2 støtter opp om dette, og viser

at også norske spanskelever mener dette. Hattie og Timperley (2007) kaller læringsmålene og vurderingskriteriene for elevens ”feed up” eller oppovermeldinger, og understreker at dette er et nødvendig utgangspunkt for læringen (jf. avsnitt 3.3.1).

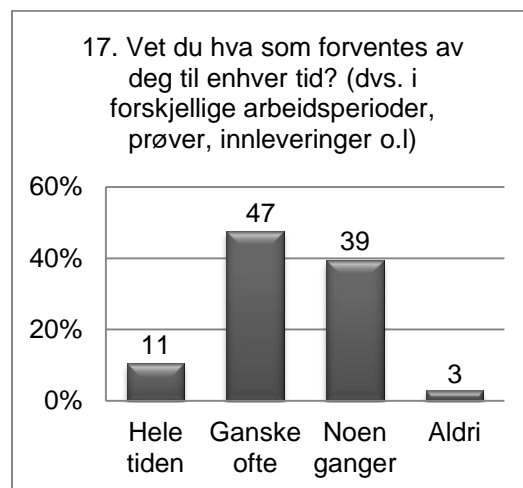
Vurderingsforskriften slår fast at eleven skal vite hva som er opplæringens mål, og hva som blir vektlagt i vurderingen (jf. avsnitt 3.3.1). Når 31 % har svart at de sjelden eller aldri får vite dette, tyder det på at forskriften ikke bli fulgt til punkt og prikke på dette punktet. Imidlertid er det svært positivt at en stor prosentdel (69 %) har svart hver gang eller ofte. Endringer i skolen tar ofte tid, og ikke sjelden er det stort sprik mellom intensjoner og praksis. Resultatet her tyder på en stor forbedring sammenlignet med praksisen på dette på dette området for noen år tilbake. Jeg bygger her på uttalelser fra lærere med kjennskap til vurderingsfeltet og endringene her de siste årene. Udir påpekte i grunnlagsdokumentet for det nye vurderingsprosjektet, at det fortsatt synes å være et problem for lærere å gi elevene klare læringsmål (Udir, 2011a: 2). Det ser her ut til at problemet ikke er så stort.

Alle elevene som skrev kommentar, understreket at det var nyttig å ha klart for seg læringsmålene, og at det burde bli lagt mer vekt på dette. Noen ville gjerne ha dem skriftlig før hver prøve. Det ble også kommentert at kompetansemålene kunne være utydelige. «Kompetansemålene har lite for seg fordi de er alt for generelle. Det er veldig vanskelig å få et helhetlig bilde av hva som forventes», skriver en av elevene. Det er riktig at kompetansemålene i Kunnskapsløftet er svært generelle, og det er derfor viktig at læreren (og elevene) bryter dem ned til læringsmål eller delmål slik at de oppleves forståelig og tydelig for elevene (jf. side 24).

Som vi så ovenfor, er også kjennskap til vurderingskriteriene en viktig del av oppovermeldingene, og vurderingsforskriften krever at elevene i tillegg til læringsmålene også skal ha kjennskap til disse. Elevene ble i spørsmål 16 spurt om de opplever at læreren gir tydelige kjennetegn på kriteriene og måloppnåelse, og i spørsmål 17 om de vet hva som forventes av dem til enhver tid.



Figur 5.3 Tydelig mål og kriterier. Prosent. N=286



Figur 5.4 Vet eleven hva som forventes. Prosent. N=287

I figur 5.3 ser vi at over halvparten av elevene (56 %) har svart at læreren ganske ofte gir tydelige kjennetegn på måloppnåelse og vurderingskriterier, mens bare 9 % av elevene mener at læreren alltid gjør det. Litt mer enn en tredjedel (35 %) har svart at de sjeldent eller aldri opplever dette.

Diagrammet i figur 5.4. sier noe om i hvilken grad elevene har oppfattet det læreren sier om måloppnåelse og kriterier. 58 % mener de alltid eller ganske ofte vet hva som forventes av dem, mens 42 % svarer noen ganger eller aldri. Dersom vi sammenholder resultatene fra spørsmål 16 med resultatene fra spørsmål 17, ser det ut til at de elevene som opplever at de får tydelige kriterier, også vet hva som forventes av dem.

Det gikk tydelig frem av elevkommentarene at elevene har et ønske om klarere læringsmål og mer informasjon om hvilke kriterier som ligger til grunn for karakteren:

Jeg syns lærere burde bli mer bevisste på hva som skal være med på prøven, og kriteriene for å oppnå en god karakter. Det er også viktig å kunne formulere dette videre til elevene.

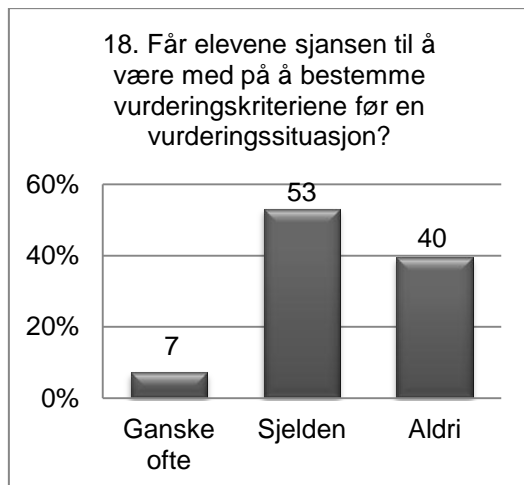
Jeg synes det er viktig å få informasjon om hva som forventes, og hvilke vurderingskriterier som brukes.

Går aldri gjennom dette med oss elevene! Kunne vært kjekt å vite hva som forventes av oss, både skriftlig og muntlig og skrevet på et ark.

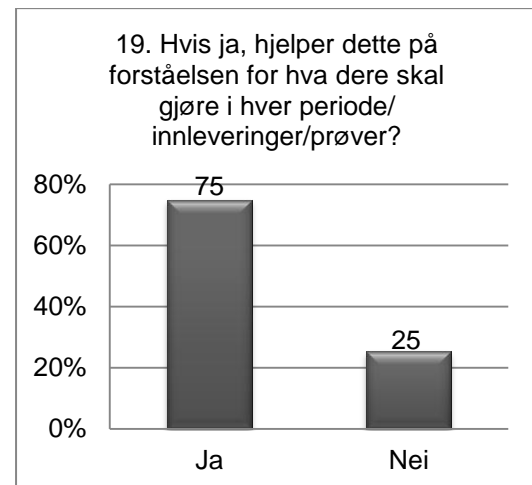
Den siste kommentaren henspiller kanskje både på kompetansemål og kriterier. Noen skoler i Oslo opererer med noe som kalles «forberedelsesark». Slike ark blir gitt til elevene før en vurderingssituasjon, og der kan de finne informasjon om hva læringsmålene er, hvor de kan finne stoff om dette, hva de blir vurdert etter og hva som

kjennetegner de ulike karakterene. En slik praksis kunne gjort både målene og kriteriene klare for elevene, og lettere å huske. Udir (2008b) peker imidlertid på at det er viktig at slike kriterielister ikke blir for detaljerte (jf. side 25), da kan kravene til måloppnåelse bli tatt for bokstavelig av elevene. Vurdering av måloppnåelse innebærer alltid noe skjønn.

Spørsmål 18 og 19 tar sikte på å finne ut i hvilken grad elevene er med på å bestemme vurderingskriteriene, og hva dette eventuelt betyr for deres læringsutbytte.



Figur 5.5 Elevmedvirkning. Prosent. N=286



Figur 5.6 Økt forståelse. Prosent. N=127

Av resultatene i figur 5.5 kan vi lese at 53 % av elevene sjelden får være med på å bestemme vurderingskriterier før en vurderingssituasjon. Bare 7 % har svart at de ganske ofte får sjansen, mens 40 % mener de aldri får det. I praksis er det altså nesten ingen av elevene som opplever at de får være med på dette. Som Udir (2010a) påpeker, er det verdifullt at elevene involveres i utviklingen av vurderingskriteriene (jf. avsnitt 3.5). I § 3-12 i vurderingsforskriften står det at eleven aktivt skal delta i vurderingen av eget arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2009), og dette innebærer vel også at eleven bør få muligheten til å være med på utarbeidelsen av vurderingskriteriene. Desto mer innsikt elevene har i hva som forventes av dem, desto bedre forståelse får de for egen læringsprosess. De vil også kunne få et bedre bilde av hva som kjennetegner et godt arbeid, og kan i større grad vurdere eget arbeid.

Paragraf 3-12 er ny etter endringene av forskriften i august 2009 (Utdanningsdirektoratet, 2010a: 26), og det er først i den siste tiden at verdien av elevinvolvering har fått så stor oppmerksomhet. Resultatene som vi ser i figur 5.5, kan tyde på at dette er noe

fremmedspråklærerne ikke har inkorporert i vurderingspraksisen ennå. Det er grunn til å tro at denne praksisen endrer seg etter at prosjektet «Vurdering for læring» er avsluttet.

En nødvendig forutsetning for å involvere elevene i utarbeiding av vurderingskriterier i fremmedspråk, er at elevene ikke er på nybegynnernivå. Elever som aldri har hatt spansk før, bør i første omgang bli vant med arbeidsmåter og metoder i faget før de kan involveres i selve vurderingen. Siden alle elevene i denne undersøkelsen gikk på Vg2 og har hatt spansk på Vg1, er de sikkert klare for å ta del i vurderingsarbeidet sammen med læreren.

Resultatene i figur 5.6 viser at hele 75 % mener at de får bedre forståelse for hva de skal gjøre dersom de blir involvert i arbeidet med å utvikle kriteriene. Dette resultatet understøtter det Udir hevder (jf. avsnitt 3.3.1), og tyder også på at elevene mener de er klare for å involveres i utarbeidelsen av kriteriene.

Mange av elevene skriver også i kommentarene at de ønsker å involveres i større grad i arbeidet med vurderingskriteriene. «Det er mye lettere når vi vet hva som forventes av oss, og hvis vi selv får være med å bestemme», skriver en elev.

Jeg har nå sett på hvordan elevene opplever den delen av vurderingsprosessen som jeg har kalt oppovermeldinger. Som vi så i figur 3.3 (jf. side 25), henger oppover-, tilbake- og fremovermeldingene sammen i en kontinuerlig prosess i underveisvurderingen. For at elevene skal få hjelp til å nå læringsmålene, må de i tilbake- og fremovermeldingene få informasjon om ståsted og veiledning til videre læring.

5.2 Tilbakemelding og fremovermelding

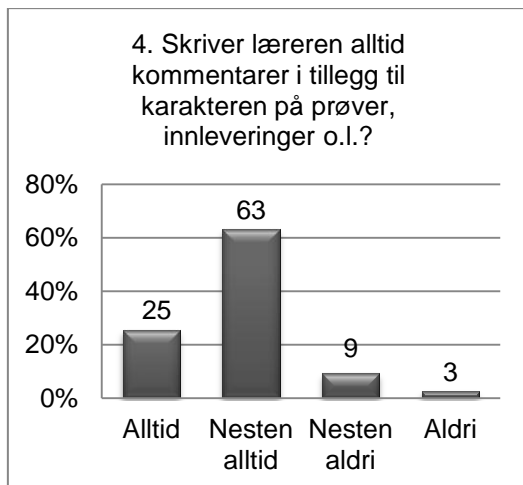
5.2.1 Lærerens kommentarer

Vurderingsforskriften slår fast at elevene skal ha underveisvurdering:

§ 3-11 Underveisvurdering skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen og larekandidaten aukar kompetansen sin i fag, jf. § 3-2. Underveisvurderinga skal gis løpande og systematisk og kan vere både munnleg og skriftleg (Kunnskapsdepartementet, 2009: 1. avsnitt).

I 2. avsnitt i samme paragraf i vurderingsforskriften blir det presisert at underveisvurderingen skal gi elevene grunnlagt informasjon om hva eleven har oppnådd (tilbakemelding), og vurderingen skal også inneholde kommentarer som peker fremover med sikte på faglig utvikling (fremovermelding).

I spørsmål 4 ble elevene spurt om de får kommentarer når de får tilbakemelding på prøver og oppgaver. I spørsmål 7 ble de spurt om de tror dette gir en økt læringseffekt.



Figur 5.7 Alltid kommentar? Prosent. N=284



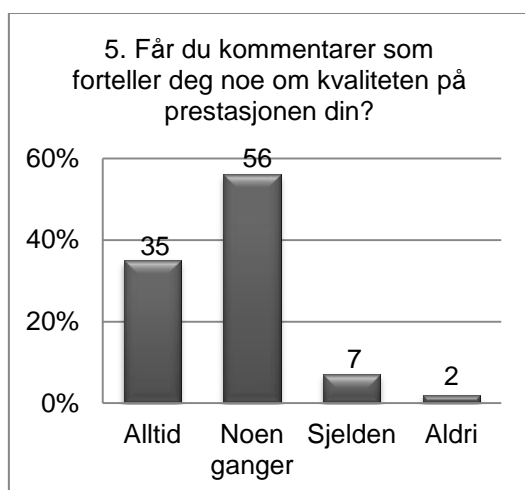
Figur 5.8 Større læringskurve. Prosent. N=287

Diagrammet i figur 5.7 viser at læreren alltid (25 %) eller nesten alltid (63 %), skriver kommentarer i tillegg til karakteren. Selv om dette resultatet kan virke positivt, må det likevel sies å være uheldig at så mange som 12 % av elevene sier at læreren aldri eller nesten aldri skriver kommentarer. Som Engh (2010) påpeker, gir ikke karakteren alene nok informasjon om kompetansemål eleven skal ha nådd (jf. side 27). Karakteren alene er ingen indikator på hva som er gjort bra eller dårlig, eller på hvilken måte det er gjort bra eller dårlig. En karakter kan heller ikke gi eleven råd om hva som kan gjøres videre for å forbedre eller opprettholde det ønskelige nivået. Som vi så, pålegger vurderingsforskriften lærerne å gi elevene underveisvurdering, og det står eksplisitt i § 3-11 at underveisvurderingen skal inneholde grunnlagt informasjon om kompetansen. Dette vil si at en karakter alene ikke er nok.

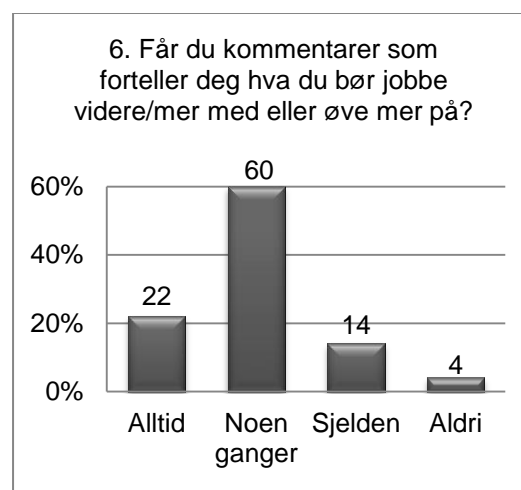
Svarene på spørsmål 7 viser at stort sett alle elevene mener at kommentarer i tillegg til en karakter er mer læringsfremmende enn bare en karakter. Hele 90 % svarer ja på dette

spørsmålet, og mange har satt utropstegn bak svaret. I kommentarene gir de også tydelig uttrykk for dette. «Kommentaren er viktigere enn karakteren!!», skriver for eksempel én.

Som vi nettopp så, slår forskriften fast at elevene i undervisvurderingen skal få kommentarer som gir informasjon om tilbakelagt arbeid og ståsted (tilbakemelding), samt kommentarer som peker fremover på videre læring (fremovermeldinger). Udir (2011a) peker på at det er et problem at lærere ikke i tilstrekkelig grad gir elever fremovermeldinger som viser hva elevene kan gjøre for å lukke gapet mellom ståsted og ønsket mål (jf. side 18). Spørsmål 5 skal avdekke i hvilken grad elevene får tilbakemeldinger i form av kommentarer, og spørsmål 6 skal gi svar på hvorvidt de får fremovermeldinger.



Figur 5.9 Tilbakemeldinger. Prosent. N=285



Figur 5.10 Fremovermeldinger. Prosent. N=285

Resultatet i figur 5.9 viser at så mange som 91 % får tilbakemeldinger i form av kommentarer alltid eller noen ganger. Det er likevel betenkelig at 9 % sjelden eller aldri får det med tanke på at elevene skal ha utdypende informasjon om kvaliteten på arbeidet sitt. Diagrammet i figur 5.10 viser at 82 % alltid eller noen ganger får fremovermeldinger, mens 18 % sjelden eller aldri får det. Med tanke på at Udir (2011a) mener det er et problem i norsk skole at lærerne gir for lite fremovermeldinger, er det overraskende å se at såpass mange her mener de får informasjon om hva de må jobbe videre med. Det er likevel nesten 1/5 av elevene som i liten grad får slik informasjon, og hvis vi sammenholder resultatene i de to diagrammene, kan det tyde på at lærere til en viss grad nøyer seg med tilbakemeldinger i kommentarene de gir. 35 % av elevene sier de alltid får kommentar med tilbakemelding, mens bare 22 % sier de alltid får

fremovermelding. Vi ser også at mens 9 % sjelden eller aldri får tilbakemelding, er det dobbelt så mange elever som sier de aldri eller sjelden får fremovermelding.

Tendensen i elevenes kommentarer er at de etterspør konkrete, mer utdypende og flere kommentarer fra læreren. Med konkrete kommentarer mener de for eksempel at de vil vite hva de skal jobbe mer med, med andre ord; de ønsker fremovermelding.

Lærere er ikke like flinke til å være konkret når det gjelder hva man må øve på.

Konkrete arbeidsområder er den beste tilbakemeldingen.

Det hadde vært fint med litt mer tilbakemelding på hva jeg bør jobbe videre med.

Det er tydelig at elevene setter pris på at de får vite hva det er nødvendig å jobbe videre med ut fra de feilene som de gjør. Dette er i tråd med det Smith (2009a) sier om at fremovermeldingene skal være en slags plan som læreren setter opp for eleven, og at læringen skal formes etter individuelle behov (jf. side 26). En av elevkommentarene viser godt hvordan fremovermeldinger kan virke motiverende for videre arbeid med faget; «Å få gode kommentarer, altså motiverende kommentarer, for å få mere lyst til å jobbe med faget. Da er det også en større sjanse for at vi får bedre karakterer». Udir (2008c) peker blant annet nettopp på at vurderingens viktigste funksjoner er at den skal motivere og informere. Derfor må tilbakemeldingene gi elevene informasjon både om hvordan de har gjort det, og om hvordan de skal forbedre seg (jf. side 26).

Udir skriver på sine nettsider om vurdering for læring, at «tilbakemeldingene som peker framover, vil ha størst effekt for læringen til elevene dersom de gis hyppig og systematisk» (Udir, 2010b). Dette stemmer overens med ønsker som kommer frem hos flere av elevene, de vil ha fyldigere og oftere kommentarer. «Syns kommentarer kan gis oftere og at kommentarene er mer utdypende og direkte», skriver en elev.

En av elevene har laget en liste over hva lærerens kommentarer bør inneholde:

Jeg synes lærerens kommentar bør inneholde:

- 1. det du gjorde bra*
- 2. det du gjorde mindre bra/feil*
- 3. konkrete ting å jobbe med for forbedring*

Denne listen har likheter med resultater fra en undersøkelse av blant annet Odena Leitch (Smith, 2009a: 35). Resultatene fra Leitchs undersøkelse viste at elevene syntes vurderingen var bra når:

1. de visste hva de skulle gjøre
 2. de diskuterte med læreren hvordan vurderingen skulle være
 3. de fikk individuell fremovermelding
 4. de fikk positiv tilbakemelding før kritikken
 5. de fikk medelevfremovermelding
- (Smith, 2009a: 35)

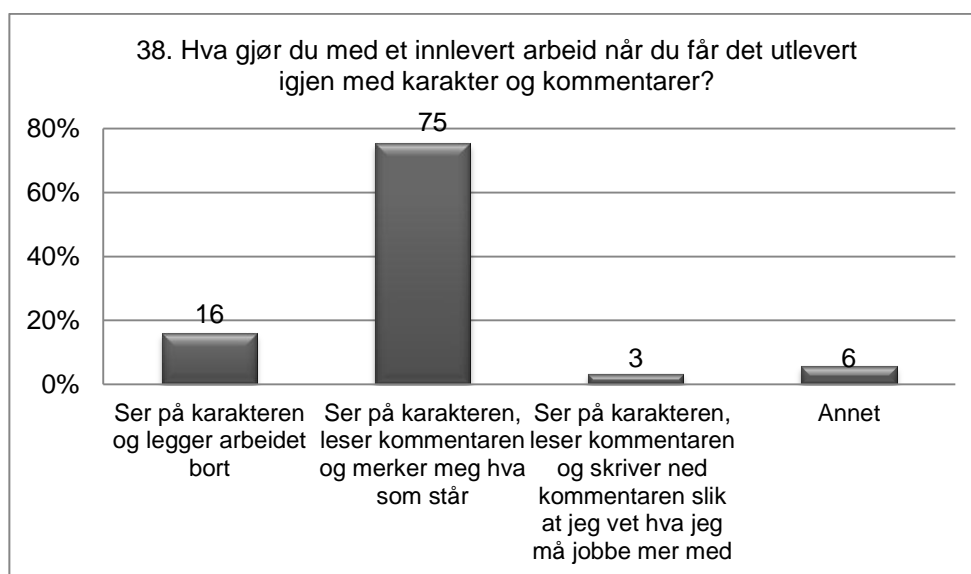
Den norske eleven på forrige side vil også ha positiv tilbakemelding før læreren kommenterer det som ikke er bra, og dernest vil han ha individuell fremovermelding. For øvrig vil jeg peke på at punkt 1 og 2 på Leitchs liste viser at elevene ønsket å ha læringsmålene klart for seg, og at de ville være med og utarbeide vurderingskriteriene. Dette stemmer helt med resultatene fra min undersøkelse som vi så i avsnitt 5.1.

En elev peker på at han vil vite *hva* som er gjort bra: «Litt for lite tilbakemeldinger og kommentarene begrenser seg til ok, bra, supert osv. Skulle ønske flere kommentarer som sier *hva* som er bra og *hva* som må bli bedre». Denne eleven peker nok på et vanlig fenomen. Lærere er gjennomgående flinke til å rose elevene, og det er bra, men det blir ofte allmenn ros. Engh (2010: 44) tar opp dette og viser til en studie gjennomført av John Hattie der det går frem at dersom ros skal ha en funksjon, må eleven også forklares hva som er gjort bra. «Generell ros har så godt som ingen målbare effekter hva læringsutbytte angår» (Engh, 2010: 44).

En annen elev skriver «får bare rød strek, ingenting om hva eller hvorfor». Disse kommentarene peker på noe av det som undersøkelsen til Butler (Black et al., 2003: 43) viste, nemlig at lærerens kommentarer ofte oppleves som lite detaljerte (jf. side 28). Åpenbart oppleves det krevende for eleven å vite hva som er bra dersom kommentarene begrenses til enkeltord som bra, ok, supert og lignende. Det samme gjelder dersom læreren eksempelvis bare setter røde streker, spørsmålstegn, «uklart» eller andre negative tegn uten videre forklaring.

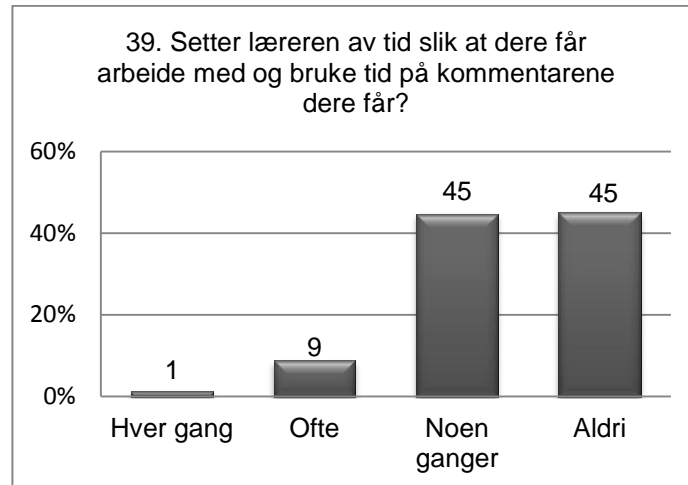
5.2.2 Bearbeiding av vurderingen

Til nå har jeg sett på hvor hyppig spanskelevnene opplever at de får kommentarer på det skriftlige arbeidet sitt, og i hvor stor grad disse kommentarene fordeler seg på tilbakemeldinger og fremovermeldinger. Uansett hvor konkrete, informerende og detaljerte kommentarene til læreren er, hjelper ikke dette stort hvis elevene ikke leser og bearbeider kommentarene. «Feedback is useless unless the students are able to do something with it», skriver Black og Wiliam (1998). Dersom elevene skal kunne ta i bruk kommentarene de får, bør læreren også legge forholdene til rette for at dette kan bli gjort. Elevene ble i spørsmål 38 spurt om hva de gjør med kommentarene de får tilbake, og i spørsmål 39 om hvor ofte læreren setter av tid til å bearbeide kommentarene.



Figur 5.11 Hva blir gjort med rettet arbeid. Prosent. N=285

Av svarene i figur 5.11 fremgår det at 16 % av elevene kun ser på karakteren og legger bort arbeidet. De alle fleste (75 %) svarer at de ser på både karakter og kommentarer, og merker seg hva som står i kommentarene. Her kan det være vanskelig å vite hva «merker meg hva som står» innebærer. Noen elever kan ha tolket det som videre bearbeiding av kommentaren, andre kan ha ment at de leser kommentaren uten at det får særlig betydning for videre læringsarbeid. Bare 3 % sier de bevisst bruker kommentaren til å arbeide videre med faget, og 16 % ser tydeligvis ikke på kommentarene i det hele tatt. Som vi skal se, tyder resultatet av diagrammet i figur 5.12 på at en stor del av elevene ikke bearbeider kommentarene i særlig grad, og elevenes kommentarer peker i samme retning.



Figur 5.12 Tid til å bearbeide kommentarene. Prosent. N=284

På spørsmålet om læreren setter av tid til bearbeidelse av kommentarer på prøver og innleveringer, svarer bare 1 % hver gang, og 9 % ofte. Dette tyder på at bare et lite mindretall av lærerne systematisk har etterarbeid av prøver og innleveringer som en del av undervisningen. Hele 45 % av elevene sier at de aldri får tid til å bearbeide kommentarene på skolen. Det må sies å være oppsiktsvekkende hvis det er så vanlig at lærere sjelden eller aldri setter av tid slik at elevene kan bearbeide tilbakemeldinger og fremovermeldinger de får. En del av elevene arbeider nok med dette hjemme, men det er grunn til å tro at dette ikke gjelder flertallet.

I Butlers (Black et al., 2003) undersøkelse går det også frem at lærere ikke gir elevene nok tid til å bearbeide tilbakemeldingene de får, og erfaringen til lærere som var med i undersøkelsen, var at elevene sjelden bearbeidet tilbakemeldingene hjemme. Denne undersøkelsen ble gjennomført i 1988 (jf. side 27). Siden formativ vurdering³ har vært på dagsorden i så mange år, skulle man tro at læreren i dag ga elevene mulighet til å bearbeide tilbakemeldingene på skolen. Hvis tendensen vi ser i figur 5.12 er noenlunde riktig, er tiden læreren bruker på å skrive kommentarer til dels bortkastet. Ellis (2009) understreker at det er viktig at lærerne setter av tid slik at elevene får reflektert over tilbakemeldingene (jf. side 14). Dette er nødvendig både for at elevene skal få utbytte av tilbakemeldingene, og for at elevene skal skjønne hvor viktig det er å bearbeide dem. Flere av elevene gir tydelig uttrykk for at de synes det samme i sine kommentarer.

³ Vurdering som formes etter elevens individuelle behov, i dag omtales formativ vurdering som vurdering for læring (jf. side 28).

Gi litt tid i timen til å se/rette prøven! Da lærer vi bedre av våre feil.

Synes vi kunne ha fått tid etter vurderingssituasjon til å jobbe/å se på feil og rette opp disse.

Når vi har fått tilbake en prøve hadde det vært bedre å rette den i timene enn å bare legge den bort.

Kommentarer er viktigst, men de må jobbes med med én gang, ikke bare pugges på rett før en prøve.

Hypotesetestingen er svært viktig i innlæringen av det nye språket (jf. side 8). Når læreren retter feil i elevenes mellomspråk, får elevene informasjon som forteller dem om hypoteseutprøvingen har lyktes eller ikke. Elevenes bearbeiding av tilbakemeldingene blir derfor også en viktig del av språkinnlæringsprosessen. Dersom eleven ikke bearbeider tilbakemeldingene i tilstrekkelig grad, vil det bli vanskeligere å rette opp feil i mellomspråket senere. Feilen kan bli forsteinet og bli værende i mellomspråket (jf. side 10).

Her kan vi også trekke inn Bruners stillasbygging (Imsen, 2005: 258). Dersom læreren begynner på et nytt tema før elevene har fått innøvd nødvendige kunnskaper som det nye temaet bygger på, kan dette skape problemer (jf. side 26). Hvordan skal eleven kunne relatere kunnskap om personbøyingssystemet ved uregelrette verb, når han enda ikke håndterer personbøyningen av regelrette verb? Bearbeidingen av tilbake- og fremovermeldingene er derfor et viktig punkt i både prøve- og feile-fasen og i stillasbyggingen. Ved å hoppe over bearbeidelsespunktet stopper man en prosess som i utgangspunktet kunne ha vært meget læringsfremmende. Stillasbyggingen er viktig i all læring, men spesielt i språkfag der alle ferdighetene bygger på tidligere kunnskap. Derfor er det alvorlig dersom det er riktig det resultatene i min undersøkelse viser, at mange spanskelever ikke får tid til bearbeiding av kommentarene på skolen. En av spanskelevne peker i sin kommentar nettopp på noe som kan tolkes som mangel på stillasbygging: «Vi begynner alltid med noe nytt, og jeg får ikke tid til å jobbe med gamle prøver og vurderinger».

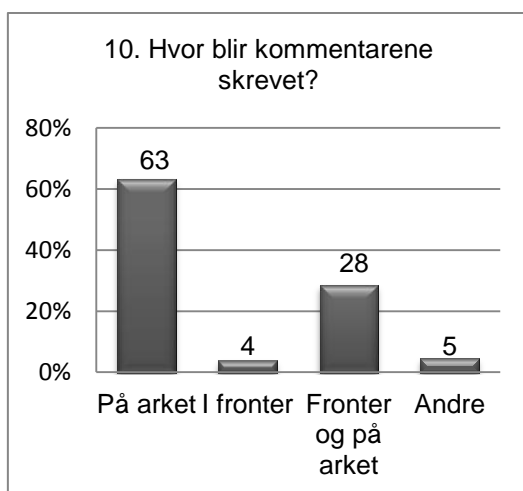
En av elevene skriver at han ikke gidder å bearbeide tilbakemeldingene hjemme, akkurat som undersøkelsen til Butler viste (jf. side 28). Det er antagelig riktig at mange ikke bruker tid på bearbeiding hjemme, og de som eventuelt gjør det, vil naturligvis ikke ha tilgang på lærerens hjelp. På skolen derimot kan elevene spørre læreren om uklarheter

ved tilbake- og fremovermeldingene. «Det som står som kommentar på innleveringsarket kan misforstås eller ikke forstås i det hele tatt», skriver en elev. I tillegg til å få slike nødvendige oppklaringer, vil eleven ha stort læringsutbytte av kontakten med læreren i denne viktige bearbeidingsfasen. Dette understøttes av Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssone, der han peker på at læring skjer best i relasjonen mellom elev og en annen med mer kunnskap (Imsen, 2005: 259).

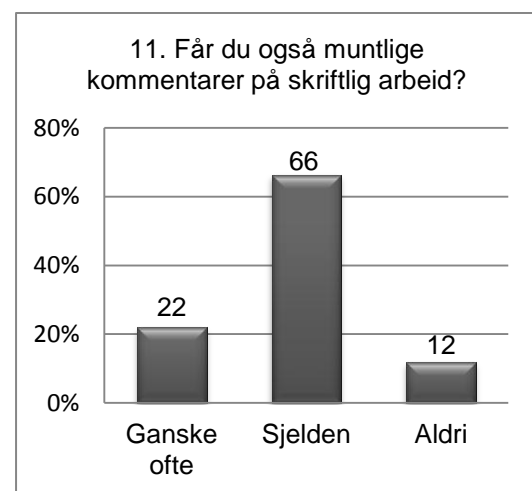
Det kan også tilføyes at det vil være tidssparende for læreren dersom elevene får muligheten til å bearbeide tilbakemeldingene på skolen. Dette kan spare læreren for å skrive lange og detaljerte tilbakemeldinger, i tillegg til at det er læringsfremmende for elevene.

5.2.3 På hvilken måte vil elevene ha kommentarene?

I vurderingsforskriften står det at undervisvurderingen kan være både skriftlig og muntlig (jf. avsnitt 5.2.1). Det er ingen føringer på hvordan tilbake- og fremovermeldinger skal gis, slik at læreren synes å stå fritt i dette valget. I spørsmål 10 og 11 ble elevene spurt om hvordan de får kommentarene.



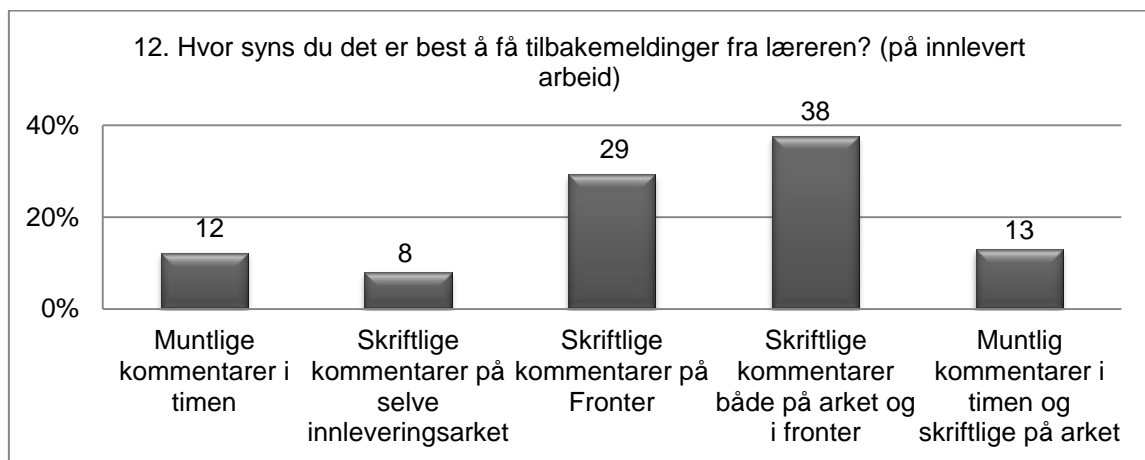
Figur 5.13 Hvor kommentarene er. Prosent. N=282



Figur 5.14 Muntlige kommentarer. Prosent. N=285

Resultatene i figur 5.13 viser at de fleste lærere skriver kommentarene direkte på prøve- eller innleveringsarket, men en del skriver både på arket og i Fronter. Bare noen få elever svarer at de kun får kommentarer i Fronter. Alternativet «andre» dekker blant annet *Skolearena* som er en nettbasert arena tilsvarende Fronter.

De fleste elevene (78 %) sier at de sjelden eller aldri får muntlig tilbakemelding på skriftlige innleveringer og prøver, bare 22 % svarer at de får det ganske ofte. Dette stemmer overens med resultatet i figur 5.12, hvor vi så at lærerne i liten grad lot elevene bearbeide tilbakemeldingene på skolen. Noen av elevene skriver ved siden av spørsmålet at de får muntlige kommentarer fra læreren hvis de spør. «Har ganske få samtaler med kun meg og lærer alene, og føler ikke at det trengs. Jeg spør ved et passende tidspunkt i timen hvis det er noe i kommentaren/tilbakemeldingen til læreren som er uklart for meg», skriver en elev.



Figur 5.15 Preferanser for hvordan tilbakemeldingene blir gitt. Prosent. N=287

Figur 5.15 viser hvordan elevene syns det er best å få tilbakemelding. Det er tydelig at de fleste elever liker å få kommentarene skriftlig, men det er ganske stor spredning når det gjelder på hvilken måte. 29 % har svart at de helst vil ha skriftlige kommentarer i Fronter. Dette begrunner de på forskjellige måter. Noen mener at lærerens skrift er utydelig, andre syns det er mindre pinlig å få kommentarene på Fronter og ikke i timen så andre kan se. I tillegg mener noen at de får grundigere kommentarer på Fronter.

Fordi det blir oftere mer utdypet + er ikke alltid håndskriften er vakker.

Jeg synes det er best på fronter. Da blir det liksom ikke så ekkelt å få tilbake prøven når det er skriftlig, for da blir jeg letter nervøs og føler meg veldig dum og teit.

Dette med håndskriften er faktisk ganske viktig, og er nok dessverre ikke et uvanlig problem. Kommentarer som i utgangspunktet er meget læringsfremmende for elevene, men som er umulig å lese, er forgjeves bruk av lærerens tid. Enten får ikke eleven noe utbytte i det hele tatt, eller så må læreren bruke tid på å forklare det muntlig.

8 % svarer at de ønsker kommentarene direkte på innleveringsarket eller prøven. De fleste av elevene som kommenterer dette, sier at de lærer bedre når de ser feilen og kommentaren sammen. «På grunn av at det står sammen med det jeg har gjort, og da er det enklere å koble kommentaren med svaret/oppgaven», skriver en elev.

De fleste elevene (38 %) liker å få skriftlige kommentarer både på arket og på fronter. I mange av kommentarene går det igjen at elevene føler at det er vanskelig å ta vare på oppgavearket slik at det er greit å ha kommentaren på fronter også. Det virker som flere mener at det har størst kvalitet å få kommentarene på oppgavearket, men samtidig vil de ha fordelene fronter gir.

Fordi da har jeg det to plasser og kan ikke miste det. I fronter kan jeg gå tilbake å se på tidligere arbeid og kommentarer.

Hvis jeg mister arket, ligger kommentaren i fronter slik at jeg har en backup.

25 % har svart at de liker best å få muntlige kommentarer, eller en kombinasjon av muntlig kommentar og skriftlig på innleveringsarket. Elevene begrunner dette med at de kan spørre om ting de lurer på, og de føler også at læreren i en samtale kan forklare mer utdypende enn i kommentarene. Dessuten peker noen på at dersom de kan ha en dialog med læreren, forstår de bedre hva de har gjort feil, og hva de må jobbe videre med.

I tillegg til å få en skriftlig kommentar på arket er det fint å få en muntlig kommentar. Da kan læreren forklare og jeg kan spørre om det er noe jeg lurer på.

Bedre å få det skriftlig på arket men liker også å få det face to face med lærer.

Muntlig dialog med læreren gjør at jeg er sikker på at jeg har forstått hva jeg gjorde feil eller må jobbe videre med.

Egentlig foretrekker jeg å få karakteren muntlig. På den måten kan læreren utdype begrunnelsen og jeg kan stille spørsmål om hva jeg bør gjøre videre.

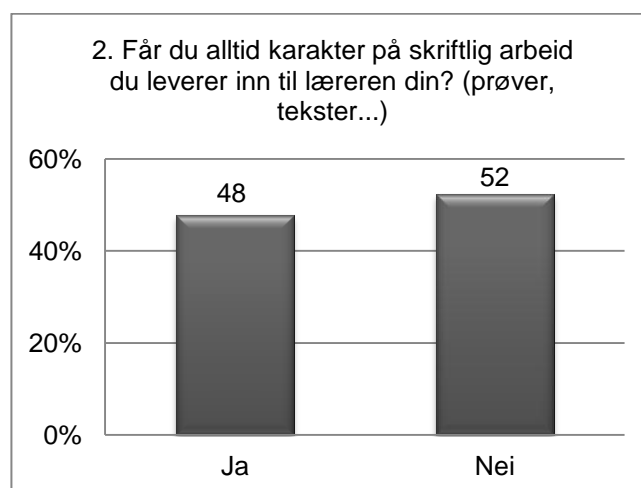
Det er tydelig at elevene har forskjellige preferanser når det gjelder hvordan de vil motta tilbake- og fremovermeldinger. Den største andelen ønsker å motta kommentarer både på arket og i fronter. Dette er veldig forståelig, og elevene kommer med gode argumenter for dette, men dessverre vil det bli en meget omfattende jobb for læreren. De digitale plattformene har helt klart for det meste positive sider, men for lærerens del har det digitale arbeidet kommet i tillegg til arbeid som de gjorde før. Å rette en prøve med utfyllende tilbakemeldinger og fremovermeldinger, både på ark og i fronter, betyr dobbelt opp med arbeid for læreren.

Når det er så stor spredning på elevenes preferanser, er det vanskelig å finne en praksis som treffer et flertall av elevene; for ikke å si alle. Ellis (2009) mener at læreren bør gi en blanding av skriftlige og muntlige tilbakemeldinger, og at læreren må prøve å tilpasse tilbakemeldingen etter elevenes behov og preferanser (jf. side 14). Dette innebærer at læreren må være åpen for tilbakemeldinger fra elevene på egen vurderingspraksis. På denne måten får læreren informasjon om hva som passer elevene best, og hva som er mest læringsfremmende for den enkelte. I likhet med differensiert undervisning bør også vurderingen kunne tilpasses den enkelte elev. Dette blir også påpekt i Udirs veiledning til Kunnskapsløftet under prinsipper for vurderingsarbeid i fag:

Tilpasset opplæring når det gjelder vurdering handler om at elevene møter varierte vurderingsmetoder og vurderingsformer, som gir mulighet til å vise kompetansen de har oppnådd og hjelp til å utvikle seg videre (Udir, 2008b).

5.3 Karakterer i underveisvurderingen

I vurderingsforskriften paragraf 3-13, 3. avsnitt⁴, står det at halvtårsvurdering skal gis både med og uten karakter (Kunnskapsdepartementet, 2009). «Utover dette er det ikke krav om å bruke karakterer i underveisvurderingen», står det på Udirs nettside om veiledninger til Kunnskapsløftet om vurdering (Udir, 2008c). Læreren står derfor fritt til å gi tilbakemeldinger med eller uten karakter på prøver og innleveringer underveis i terminen. Vi skal i dette avsnittet se på lærernes praksis når det gjelder å gi karakterer, og på elevenes holdninger til karakterer versus kommentarer.



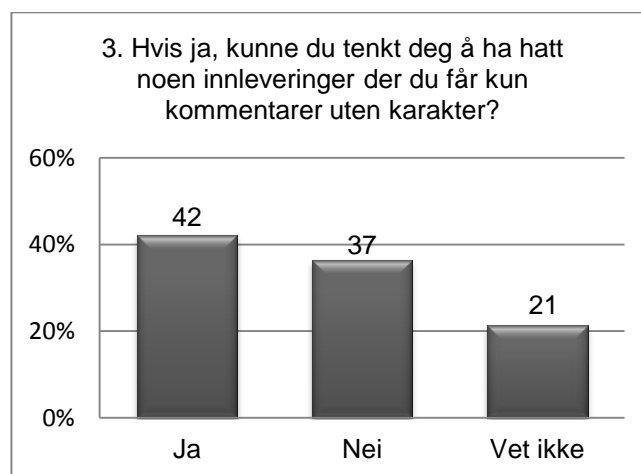
Figur 5.16 Får elevene alltid karakter på skriftlig arbeid. Prosent. N=285

⁴ Frå 8. årstrinnet skal eleven ha halvårsvurdering utan karakter og halvårsvurdering med karakter. Halvårsvurderinga med karakter skal gi uttrykk for den kompetansen eleven har nådd ut frå det som er forventa på tidspunktet for vurderinga (Kunnskapsdepartementet, 2009: § 3-13).

Diagrammet i figur 5.16 viser at over 48 % av lærerne alltid gir karakter på skriftlig arbeid, mens 52 % ikke gjør det. Dette er en ganske jevn fordeling. Det må sies å være positivt at så mange lærere velger å ikke gi karakter på alt. Store deler av forskningen om vurdering som læringsfremmende redskap (vurdering for læring), har konkludert med at kommentarene som skal brukes i undervisvurderingen, bør stå alene og ikke ledsaget av karakter. Både forskningen til Butler (Black et al., 2003) og The Assessment Reform Group (Smith, 2009b) har vist dette, og også Engh (2010, 2011) argumenterer for en karakterfri undervisvurdering (jf. avsnitt 3.4).

Vi så tidligere at forskriften ikke har noe krav om karakterer i undervisvurderingen bortsett fra ved halvtårsvurdering. Den krever derimot at læreren skal gi utdypende kommentarer med informasjon om ståsted og videre utvikling. I vurderingsforskriften § 3-13 står det: «Underevgsvurderinga skal innehalde grunnngitt informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lære kandidaten og skal givast som meldingar med sikte på fagleg utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2009).

De elevene som svarte ja på spørsmål 2, ble i spørsmål 3 spurt om hvordan de forholdt seg til å få tilbakemeldinger uten karakter, bare i form av kommentarer.



Figur 5.17 Innleveringer og prøver uten karakter. Prosent. N=211.

Vi ser at N=211 på dette spørsmålet. Det vil si at langt flere enn de som svarte ja på spørsmål 2, har svart på spørsmål 3. Dette kommer antagelig av at elevene er engasjert i det spørsmålet angår, og ville si sin mening.

Resultatet som vi ser i figur 5.17, viser at 42 % av elevene kunne tenkt seg å ha noen innleveringer uten karakter. 37 % av elevene kunne ikke ha tenkt seg det, mens 21 % er usikre. Fordelingen mellom ja og nei er nokså jevn, men viser at det faktisk er et flertall for ja.

Svært mange elever begrunnet svaret sitt på dette spørsmålet med kommentarer, langt flere enn på andre spørsmål. Igjen et tegn på at elevene engasjerer seg i dette temaet, kanskje like sterkt som pedagoger og skolepolitikere.

Det var mange ulike argumenter for å ha tilbakemelding uten karakter. En god del av elevene mente at det ville hjelpe dem til å forbedre seg.

Fordi da kan man se hva man trenger å jobbe med og hva man har kontroll på.

Fordi det blir litt som en underveisvurdering, uten noe press om å prestere med en gang.

For å bli bedre i spansk burde vi ha mye trening i skriving, og da er det ikke alltid nødvendig å få karakter på absolutt alle innleveringer. Heller en kommentar om hva du må jobbe med/forbedre til neste tekst.

For å vite hvordan jeg kan forbedre meg før jeg blir «merket» med et tall.

Karakteren kan ha en negativ effekt på ønsket om å lære spansk. En kommentar hjelper deg videre, mens en karakter gjenspeiler bare ditt tidligere arbeid.

Kommentarene fra elevene ovenfor peker nettopp på noe av det sentrale i vurdering for læring. Den skal være læringsfremmende og gis underveis i opplæringen slik at elevene får mulighet til å forbedre seg i faget. Tilbakemeldinger så vel som fremovermeldinger skal hjelpe elevene til å se hva de skal jobbe videre med. Vurdering av elevens kompetanse skal i underveisvurderingen være et grunnlag for å forbedre seg i faget, hvis ikke vil det være vurdering av og ikke for læring (jf. avsnitt 3.2.2). Det disse elevene sier, tyder på at de oppfatter karakteren som et tall som «merker» dem, og ikke informasjon som skal hjelpe dem videre.

Noen elever mener at karakterene kan overskygge kommentarene slik at elevene ikke får utbytte av dem.

Fordi av og til kan det bli sånn at man kun ser på karakteren og ikke bryr seg om kommentaren.

Man blir ofte for opphengt i karakteren og man overser annen tilbakemelding. Karakterer blir også en form for konkurranse mellom elever.

Disse elevene peker på et problem som blir tatt opp i St. Meld. 22 (Kunnskapsdepartementet, 2011). Her advares det mot overdreven bruk av karakterer i undervisvurderingen fordi det kan føre oppmerksomheten bort fra de læringsfremmende kommentarene (jf. avsnitt 3.4). Butlers undersøkelse (Black et al., 2003) viste at elevene ofte sammenligner karakterene sine, og at de informerende tilbake- og fremovermeldingene derfor kan bli glemt. Som vi ser ovenfor, peker en av elevene også på dette konkurranseaspektet.

Mange av elevene som kan tenke seg å bare ha kommentar, er usikre på hvordan vurderingen da vil telle inn på standpunkt karakteren.

Fordi det er deilig å ikke alltid få karakter på innleveringer. Men jeg syns allikevel at det man leverer inn kan brukes som et hjelpemiddel for læreren når han/hun skal sette standpunkt karakter.

For da kan man få tilbakemelding på arbeidet og se hvor man ligger uten at det teller på standpunktskarakteren.

Hvis innleveringen skal telle på slutt karakteren i faget er det fint å få karakter på den (slik at man vet hvordan man ligger an). Men samtidig er det greit å få tilbakemelding uten karakter kun for utviklingens del (men da må ikke innleveringen telle på slutt karakteren).

Hovedpoenget med vurdering for læring er at vurderingen av elevenes prestasjoner, arbeid og oppgaver underveis i opplæringen, skal brukes som grunnlag for videre læring og utvikling og ikke som sluttvurdering (unntatt mot slutten av opplæringen der læreren trenger et grunnlag for å sette standpunkt karakter) (jf. avsnitt 3.2.2). Undervisvurderingen handler altså om å bidra til utvikling og faglig progresjon, mens standpunkt vurderingen skal representere i hvilken grad elevene nådde kompetansemålene i slutten av opplæringen i faget (jf. side 22). Nyere forskning viser at lærere har problemer med nettopp dette skillet (Udir, 2010a) (jf. s. 18), og da er det ikke overraskende at elevene er usikre på hvor mye undervisvurderingen teller på standpunkt karakteren. Med utgangspunkt i elevkommentarene er det naturlig å anta at mange av elevene i undersøkelsen tror at alt som blir vurdert med karakter i løpet av et skoleår legges sammen, og at gjennomsnittet av dette resulterer i standpunkt karakteren. Når de får vurdering uten karakter, er de usikre på om dette teller med eller ikke.

Vurdering for læring skal være en hjelp til å forberede seg til den vurderingen som skal skje i slutten av opplæringen. Det er derfor en stor fordel for elevene at de presterer så godt de kan underveis i opplæringen, slik at de er godt forberedt når de endelige ferdighetene skal vurderes i slutten av faget. Med vurdering for læring skal elevene ha muligheten til å forbedre seg igjennom hele læringsperioden i et fag. Det betyr at det skal være mulig å oppnå en god karakter i slutten av faget, selv om eleven fikk mindre gode karakterer på arbeidet sitt i begynnelsen av faget eller underveis. Det er på denne måten underveisvurderingen og sluttvurderingen henger sammen. Skillet mellom disse er at sluttvurderingen skal gi uttrykk for elevenes kompetanse i *slutten* av opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2011: 62). Dette systemet bryter med den praksis man har hatt med karaktersetting gjennom mange år i skolen før Kunnskapsløftet. Det er derfor ikke overraskende at det tar lang tid før oppfatning om karaktersettingen endrer seg hos lærere og elever.

Det må også sies at det ikke er lett å finne ut hvordan dette skal praktiseres. I vurderingsforskriften står det at standpunktkarakteren skal uttrykke kompetansen eleven har i slutten av opplæringstiden, men i samme paragraf sies det også at kunnskap om elevens utvikling i fag skal være grunnlag for standpunktkarakteren (KD, 2006, § 3-2). I rundskrivet om vurderingsforskriften slår Udir fast at standpunktkarakteren ikke skal være et gjennomsnitt av karakterer elevene har fått gjennom året. Læreren må bruke sitt skjønn i sluttvurderingen (Udir 2010a: 11) (jf. side 22).

Spansklærerne skal måle kompetansen som elevene har i de fem ferdighetene i slutten av opplæringen. Spørsmålet er da når slutten av opplæringen er. Dette står ingen steder i forskriftene. På et direkte spørsmål i mail til Udir fikk jeg til svar at det er mange som vil ha en dato for når vurderingen skal begynne å «telle», men at det er umulig å fastsette en slik dato. Læreren må følge med i elevens utvikling hele veien gjennom ulike kilder; i klasserommet, i dialog med eleven og på prøver, for så å vurdere kompetansen til slutt (Mail fra Udir, 7.2.2012). Kunnskapsdepartementet planlegger å kurse lærerne i karaktersetting slik at grunnlaget for å sette standpunktkarakter blir klarere (Kunnskapsdepartementet, 2011:63-64) (jf. side 22). Det er antagelig på sin plass.

37 % av elevene ønsket karakter på alle innleverte skriftlige arbeid. Flere av disse ga uttrykk for at kommentarer ikke opplyser klart nok om ståsted og kvaliteten på arbeidet. De vil derfor ha et tall som reflekterer dette.

Pga. at jeg vil vite hva slags karakter arbeidet mitt eller hva jeg får. Ut i fra det kan jeg sette meg mål for hva jeg vil oppnå i spanske.

Fordi jeg liker å se hvor bra jeg gjorde det i forhold til sist gang. Liker å ha tall som viser hvordan jeg gjør det, for da vet jeg akkurat hvor bra jeg gjorde det.

Fordi jeg vil vite hvor jeg ligger på skalaen til enhver tid i alle tema.

Fordi jeg vil vite hvor sterkt faglig arbeidet mitt er, og det får jeg med karakteren.

Elevene vil vite hvor på karakterskalaen de ligger, slik at de ut i fra det kan sette seg nye mål og prøve å jobbe hardere for å oppnå en bedre karakter neste gang. Det virker som elevene har et ønske om å konkurrere med seg selv, og et tall er et mer konkret og sammenlignbart uttrykk for kvaliteten på arbeidet deres enn kommentarer. Dette kan også ha sammenheng med at kommentarer ofte kan være litt uspesifikke og vage. Det er derfor viktig at kommentarene som skal gi elevene beskjed om hvor de står, er klare. Standpunkt-karakterene, den siste sluttvurderingen, er viktige for elevene. Det er de som langt på vei bestemmer inntak til høyere utdanning. Elevene er derfor naturlig nok opptatt av å få best mulig slutt-karakter og vil gjerne til en hver tid vite hvordan de «ligger an». Engh (2010) foreslår at lærerne først kan gi elevene informasjon i form av kommentarer, og så gi karakteren etter at elevene har bearbeidet kommentaren (jf. side 28). På denne måten vil ikke karakteren virke distraherende. Slik kan tilbake- og fremovermeldingenes hensikt oppfylles, samtidig som elevene får karakter på arbeidet.

Mange av dem som ønsket karakterer, mener at «nyttene» av arbeidet de gjør forsvinner dersom de ikke får karakter. Prøven eller innleveringen blir mindre seriøs for dem, og derfor arbeider de dårligere.

Ellers gidder jeg ikke å gjøre det.

Fordi det er lettere å se hvor bra man har gjort det med en karakter, mer konkret. Jeg føler det blir mer «seriøst» med karakter, så da jobber man bedre.

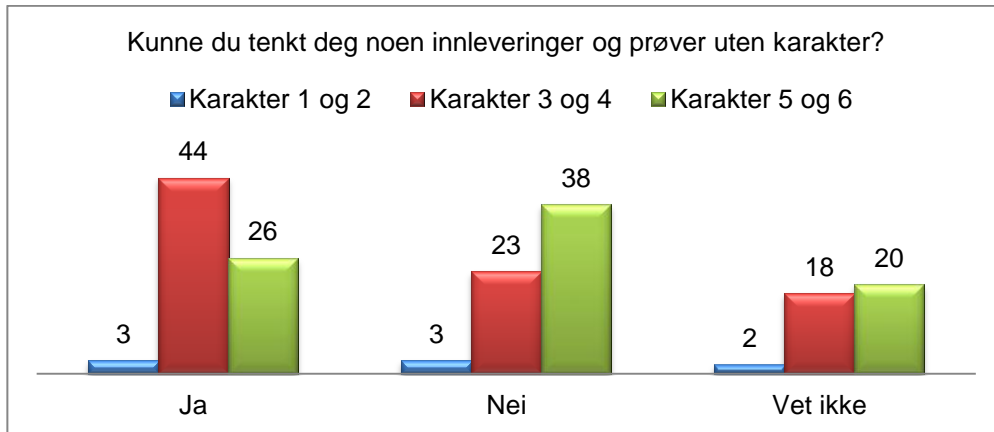
Synes karakter gjør arbeidet litt mer «prestisjefyllt», slik at man får en større mestringfølelse om man gjør det bra.

Umotiverende hvis man ikke får tilbakemeldinger som «teller» og tas med i sluttvurderinga. Resultatet vil bli dårligere enn hvis det hadde vært karakterlagt arbeid.

Det som ligger bak det elevene sier her, er nok igjen problemet med å skille mellom underveisvurdering og sluttvurdering. De tror at bare vurdering med karakter underveis gir grunnlag for standpunktkarakteren. Det de leverer inn som ikke karaktersettes, regner disse elevene som bortkastet arbeid, fordi de er opptatt av å samle karakterer som skal summeres til en standpunktkarakter. Innleveringer uten karakter tar de derfor ikke seriøst og de anstrenger seg ikke for å gjøre sitt beste. Disse elevene ser ikke den læringsfremmende hensikten underveisvurderingen har. Her ligger det en ytre motivasjon til grunn for innsatsen, elevene tilegner seg kunnskapen for karakterenes skyld, og ikke fordi de har et ønske om å lære. Engh (2011) mener at slikt karakterjag er et stort problem i skolen fordi det gir overfladisk kunnskap (jf. side 28).

Vi ser igjen hvor viktig det er at både lærere og elever er klar over hvordan underveis- og sluttvurdering skal fungere, og hvordan de henger sammen. Underveisvurderingen, både med og uten karakter, skal være vurdering for læring, og den skal hjelpe elevene til å *forbedre seg*. Arbeid som elever legger ned på veien til den endelige sluttvurderingen, er forberedelse. Det er derfor nødvendig at elevene gjør en innsats hele tiden, ikke bare når de får karakterer. Jo bedre elevene gjør det underveis i opplæringen, og jo bedre de nyttiggjør seg av den læringsfremmende underveisvurderingen, desto bedre vil den faglige utviklingen være frem til sluttvurderingen.

En av elevene som ville ha karakter, begrunner dette slik: «Fordi jeg nesten alltid får god karakter, og da vil det kunne telle positivt med karakter. Føles også unødvendig uten karakter». Denne kommentaren bringer oss inn på diskusjonen om karakterenes ulike betydning for svake og sterke elever. Figur 4.18 på neste side viser krysstabulering av spørsmålet om de ville ha innleveringer uten karakter, og karakteren de fikk etter Vg1.



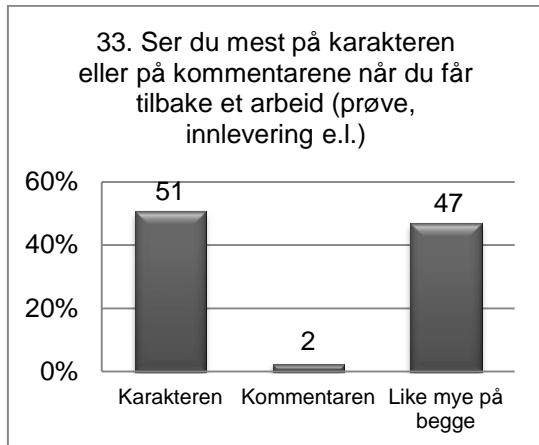
Figur 5.18 Krysstabell spørsmål 3 og elevenes karakterer. Antall elever. N=177

Vi ser en tydelig tendens til at flertallet av elevene med karakter 5 og 6 vil ha karakter på innleveringer og prøver, mens flertallet av dem med karakter 3 og 4 vil bare ha kommentarer. I karaktergruppen 1 og 2 er det bare 8 elever, så det er vanskelig å trekke ut noen tendens her.

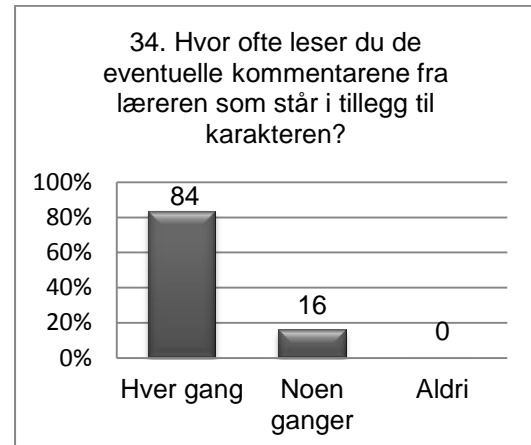
Tendensen i figur 5.18 stemmer overens med Langseths (2009) antagelse om at karakterer ikke er like sterkt ønsket hos svake elever som hos sterke. Sterke elever motiveres når de får bekreftelse på innsatsen sin. Den gode karakteren blir en form for belønning. De svakere elevene foretrekker oftere tilbake- og fremovermeldinger i form av kommentarer i stedet for en lav karakter som kan virke demotiverende. «Fordi jeg ikke er flink i spansk og karakter drar ned selvtillit», skriver en av elevene som ikke ønsker karakter. En annen som også vil ha kommentarer og ikke karakter, begrunner dette slik: «For å vite hvordan man ligger an og hva man kan øve på. Hvis man får en dårlig karakter kan man bli demotivert».

Selv om gode karakterer er med på å styrke motivasjonen, kan det også hende at dårlige karakterer motiverer noen til å jobbe bedre i faget. Dette kan gjelde sterke elever som får dårlig karakter en gang i blant, men kanskje også svake elever. «For meg brukes karakteren som en vurdering av mitt arbeid, og hvis det går dårlig så blir man klar over det. I tillegg fungerer karakterer som en slags motivasjon», sier en av elevene.

Vi har tidligere sett på at karakteren kan overskygge kommentarene (jf. side 59). I spørsmål 33 ble elevene spurt om hva de ser mest på når de får tilbake et arbeid, og i spørsmål 34 hvor ofte de leser kommentarene.



Figur 5.19 Fokus på karakteren. Prosent. N=286



Figur 5.20 Leser kommentaren. Prosent. N=282

Resultatene i figur 5.19 tyder på at mange elever er mer opptatt av karakteren enn kommentarene. Halvparten av elevene sier at de ser mest på karakteren. Dette underbygger teorien om at karakteren kan være et forstyrrelsesmoment når elevene får tilbake arbeidet sitt fra læreren. Som vi så, blir dette påpekt av både Kunnskapsdepartementet (2011) og Engh (2011) (jf. side 28).

47 % svarer at både karakteren og kommentarene er like interessante, og det er positivt at såpass mange vurderer kommentarene som like viktige som karakteren. Det tyder på at en stor del av elevene ser verdien av kommentarer. Dette stemmer også godt overens med resultatet i figur 5.8 der 90 % sier at kommentarer har større læringseffekt enn bare en karakter, og resultatet i figur 5.17 der 42 % sier de kan tenke seg innlevering med bare kommentarer.

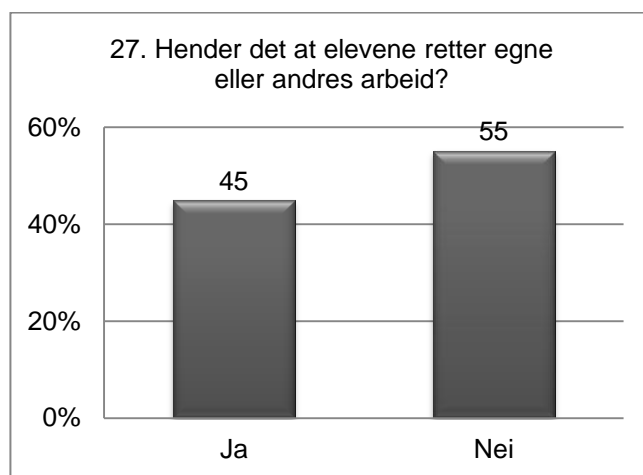
Bare 2 % sier at de ser mest på kommentarene. Det tyder på at bare et fåtall av elevene er tilstrekkelig klar over den *store* betydningen denne informasjonen har for utvikling i faget. Det kan også tyde på at et fåtall bruker tid på å bearbeide tilbakemeldingen fra læreren. Det siste stemmer godt overens med resultatet i figur 5.11, der vi så at bare 3 % svarte at de bevisst bruker kommentarene til å arbeide med faglig utvikling.

Karakteren får mest oppmerksomhet, men resultatet fra spørsmål 34 viser at alle likevel leser kommentarene. Hele 84 % svarer hver gang, og 16 % svarer noen ganger. Vi kan tolke resultatene ovenfor slik: Elevene er svært opptatt av karakterene, de ser at kommentarene har verdi, men gir dem ikke nok oppmerksomhet til at denne verdien blir

utnyttet. Dette kan igjen henge sammen med at lærerne i for liten grad setter av tid på skolen til å arbeide med kommentarene, slik resultatet i figur 5.12 tyder på (jf. side 51).

5.4 Egenvurdering og hverandrevurdering

I vurderingsforskriften står det at «Eigenvurderinga til eleven, lærlingen og lære kandidaten er ein del av undervegsvurderinga. Eleven, lærlingen og lære kandidaten skal delta aktivt i vurderinga av eige arbeid, eigen kompetanse og eiga fagleg utvikling, jf. opplæringslova § 2-3 og § 3-4» (Kunnskapsdepartementet, 2009: §3-12). I spørsmål 27 ble elevene spurt om de får delta i vurdering av eget eller hverandres arbeid.



Figur 5.21 Egenvurdering og hverandrevurdering. Prosent. N=287

Resultatene i figur 5.21 viser at 55 % av elevene ikke praktiserer egen- eller hverandrevurdering, mens 45 % gjør det. Tendensen er altså at under halvparten av elevene får anledning til å vurdere seg selv. Dette kan tyde på at det er et sprik mellom det forskriften sier og praksis i skolen. Dette resultatet stemmer godt med Udirs oppfatning av gjeldende vurderingspraksis på dette området. I rundskrivet til vurderingsforskriften blir det pekt på at egenvurdering er lite brukt i videregående opplæring (Udir, 2010a), og det er tydelig at Udir mener at dette bør endres. I rundskrivet fremhever de at egenvurdering er sentralt i en læringsfremmende vurderingspraksis, og de refererer til Black og Wiliams forskning som viser at elever som vurderer eget arbeid, øker læringsutbytte og motivasjon (jf. avsnitt 3.5). I samme rundskriv sies det også: «Ved å vurdere eget arbeid og egen fremgang får eleven, lærlingen og lære kandidaten innsikt i

hva han skal lære, hva han mestrer, og hvordan han lærer. Egenvurdering er viktig for utviklingen av læringsstrategier og kritisk tenkning» (Udir, 2010a: 26).

Vurderingsforskriften sier ingenting om hverandrevurdering, men på Udirs nettsider om vurdering for læring (2010b) trekkes det frem at også hverandrevurdering kan være hensiktsmessig. Det vil medvirke til at elevene utvikler forståelse for hva det vil si å vurdere. Nesten alle kommentarene fra elevene handlet om hverandrevurdering. Dette kan kanskje tyde på at hverandrevurdering er mer praktisert enn egenvurdering.

Elevene er delt i synet på hverandrevurdering. De som er positive, mener de lærer av å rette andres arbeid.

Det fungerer bra. Vi ser hvilke feil andre gjør og lærer av dem.

Supert! Da blir det mindre «skummelt» og alvorlig.

Det fungerer fint på små oppgaver, men tilbakemeldingene man får fra andre elever er ofte mest positive så jeg vet ikke hva jeg gjør feil.

Mange av dem som er negative, stoler ikke på at medelevene er ærlig nok eller kompetente nok.

Ikke supert, da folk enten er for snille eller ikke orker å putte innsats i rettingen.

Det skjer sjelden og det blir mindre nøyaktig. Elever er gjerne for snille med rettingen.

Liker bedre at læreren retter, da er man helt sikkert på at det blir rett osv.

Medelever har jeg ikke tillit til (deres kompetanse).

Andre vil ikke at medelever skal se arbeidet deres.

Jeg synes ikke noe om det, liker ikke at andre ser hva jeg har svart osv.

Helt greit, er ikke alltid like gøy at andre kan se hvor dårlig det gikk.

Jeg hater det, ikke misliker, men hater det. Jeg får litt angst av det ☹

Som vi ser, har elevene ulike preferanser når det gjelder å vurdere hverandre. Det er naturligvis ikke hensiktsmessig med egenvurdering eller hverandrevurdering i alle situasjoner. Det blir opp til læreren å avgjøre når det passer for den enkelte klasse, og når det er læringsfremmende. Det er derfor svært viktig at læreren kommuniserer med

elevene, får tilbakemeldinger på hva slags vurdering de har utbytte av og tilpasser vurderingen etter dette.

Mine resultater tyder altså på at egenvurdering ikke praktiseres i særlig grad i spanskundervisningen. Som vi så, er dette ikke i tråd med vurderingsforskriften. I tillegg vil jeg peke på at i læreplanen for fremmedspråk er det å beskrive og vurdere eget arbeid et eget kompetansemål under hovedområdet «språklæring» (nivå 1) (Kunnskapsdepartementet, 2006). I beskrivelsen av alle kompetansemålene under hovedområdet «språklæring» er det påpekt at elevene skal ha innsikt i egen språklæring og språkbruk. Dette innebærer også å vurdere egen arbeidsprosess og måloppnåelse (Udir, 2008a) (jf. side 30). Det ser ut til at praksisen på dette området bør endres, slik at elevvurdering blir brukt i større grad. Det felles europeiske rammeverket for språk har, som vi har sett (jf. side 31), utviklet en språkperm for undervisning i alle fremmedspråk som kan være et godt verktøy for egenvurderingen.

6 Feil i mellomspråket

I foregående kapittel så jeg på hvordan elevene opplever underveisvurderingen av mellomspråket. I dette kapitlet vil jeg se spesifikt på elevenes holdninger til å gjøre feil i mellomspråket, og hvordan de opplever at læreren retter feilene. Hvilke metoder for feilretting er hensiktsmessige? Presentasjon av resultater og analyse av disse vil bli gjort på lik måte som i kapittel 5.

6.1 Feil i det skriftlige mellomspråket

6.1.1 Å ufarliggjøre feilene



Figur 6.1 Betydningen av feil. Prosent. N=284

Diagrammet i figur 6.1 viser at hele 73 % av elevene sier at læreren aldri har snakket om feilenes betydning, mens 26 % mener at læreren har informert dem om dette. Dette tyder på at lærere i liten grad forklarer elevene at man kan lære av å gjøre feil.

De feilene elevene gjør i mellomspråket, er nødvendige hjelpemiddel i språkinnlæringsprosessen. Teoretikere som arbeider med læring av fremmedspråk, er grunnleggende enig om dette. Corder (1981) peker på at feil i mellomspråket har tre viktige betydninger; de gir læreren informasjon om elevens nivå, de kan avsløre elevens kognitive prosesser, og sist men ikke minst fungerer de som et redskap når elevene tester ut hypoteser de har om målspråket (jf. avsnitt 2.2.2).

Brown (2007) understreker at mellomspråket nettopp er et system basert på utprøvinger av hypoteser om målspråket (jf. side 8). Elevene skriver et ufullstendig spansk med mer eller mindre feil. Dette er deres mellomspråk, og feilene de gjør er utprøvinger av hypoteser på vei mot målspråket. Derfor er feilene et viktig hjelpemiddel i innlæring av spansk. For at elevene skal få forståelse av feilenes betydning, er det viktig at læreren legger vekt på dette i undervisningen. Feilene må ses på som et hjelpemiddel og ikke som en hindring. Dersom elevene er redde for å gjøre feil, vil de vegre seg for å prøve ut nye språkkonstruksjoner. Det er derfor nødvendig at læreren ufarliggjør feilene. Dersom det skapes en kultur for prøving og feiling i fremmedspråksklasserommet, vil flere elever antagelig våge å prøve seg på nye konstruksjoner, og dermed lykkes bedre i å nærme seg målspråket over tid.

Hvis resultatet i figur 6.1 gjenspeiler virkeligheten, betyr det at et mindretall av spansklærerne i norsk videregående skole forklarer for elevene den viktige funksjonen feilene har. Muligens er det slik at mange lærere selv ikke er bevisst hvor verdifulle feilene er som informasjonskilde og som hjelpemiddel for elevene. Uansett tyder resultatene i figur 6.1 på at mange lærere ikke får overført dette til elevene. Dette kan føre til at elevene tror at når de gjør feil, er dette ikke annet enn en feilaktig utgave av målspråket, noe de bør unngå. De skjønner ikke at dette «mangelfulle språket» er en nødvendig mellomstasjon på veien til å beherske spansk.

De elevene som svarte ja på spørsmål 31, ble i spørsmål 32 spurt om de husket hva læreren hadde sagt om dette. Svarene tyder på at de lærerne som har snakket om betydningen av å gjøre feil, langt på vei har prøvd å ufarliggjøre feilene.

At man må regne med feil, og det er helt naturlig.

At man lærer når man undervises, ingen her kan perfekt spansk.

At alle gjør feil i starten. Men at det er forståelig og at det bare er å snakke/skrive.

Det ser også ut til at noen lærere langt på vei har forklart om feilenes funksjon i tråd med mellomspråksteorien.

Ikke ordrett, men hun har sagt, som jo er selvsagt, at man må tørre å prøve seg, selv om det betyr at man kommer til å feile.

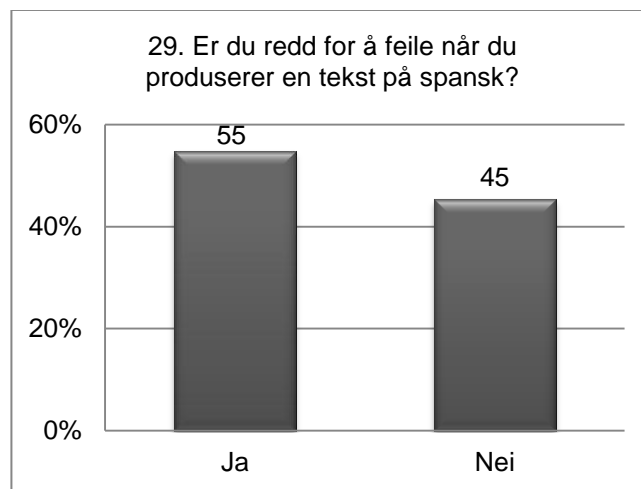
At det er av feilene man lærer, den som intet våger intet vinner osv...

Han har sagt at det er vanskelig å ikke gjøre feil, og at man må se på det som er feil, og lære av det.

Det er bedre at man prøver, feiler og får til noe, i stedet for å ikke gjøre noe.

Det siste sitatet tyder også på at læreren spesifikt har trukket frem betydningen av det som ovenfor er kalt hypoteseutprøving.

For å finne ut hvilke holdninger elevene hadde til å gjøre feil, ble de i spørsmål 29 spurt om de var redde for å gjøre feil.



Figur 6.2 Redsel for å feile. Prosent. N=287

Vi ser av figur 6.2 at 55 % av elevene er redde for å feile, mens 45 % er det ikke. Om vi sammenholder dette med resultatet i figur 6.1, tyder det på mange av elevene gjennom skolegangen har fått riktige signaler, selv om de mener at spansklæreren ikke uttrykkelig har forklart har dem betydningen av å gjøre feil. Imidlertid er det ikke bra at så mange som 55 % av elevene er redde for å gjøre feil. Dersom tendensen her er pålitelig, betyr det at over halvparten av elevene kanskje ikke får utnyttet det læringspotensialet som ligger i feilene og utvikler uheldige lærings- og kommunikasjonsstrategier.

Ana Isabel Picado (2002) viser hva det kan føre til dersom elevene er redde for å gjøre feil. Hun peker på en del forsvarsstrategier som elevene kan ty til for å unngå feilene. I stedet for å prøve seg frem med utprøving av for eksempel vokabular, blir de avhengige av ordboka og vil hele tiden sjekke om ordet de tenker på faktisk eksisterer. De kan også gjøre seg totalt avhengige av læreboka og hele tiden være opptatt av å sjekke regler og strukturer. En annen vanlig strategi er å unngå språkstrukturer de er usikre på. En slik

unngåelse er det flere teoretikere som peker på, deriblant Selinker i sine mellomspråkshypoteser (jf. side 10) og Truscott (jf. side 11). Truscott går til og med så langt at han mener at man ikke skal rette elevenes skriftlig produkter på grunn av dette. Han hevder at elevenes redsel for å gjøre feil stoppet dem i hypoteseutprøvingen, og at dette forenklet språket og skadet utviklingen av mellomspråket (jf. side 11). Blanco (2002) hevder at i verste fall kan elevene bli så redde for å gjøre feil at de blir helt eller delvis passive og vegrer seg for å snakke eller skrive (Blanco, 2002).

De elevene som svarte ja på spørsmål 29, ble i spørsmål 30 spurt om hvorfor de var redde for å feile. Noen av svarene gir inntrykk av at målet er å skrive feilfritt.

Fordi jeg ikke kan språket.

Jeg syns at jeg er så dum om jeg feiler når jeg produserer en tekst.

For å ikke leve opp til forventningene lærere har om jeg gjør noe feil.

Fordi lærerne forventer så mye.

Elevene ser ut til å ha den oppfatningen at det de skriver skal være likt målspråket. Når de gjør feil, så er det fordi de er «dumme» og ikke kan språket. Dette viser at disse elevene ikke har noen oppfatning av det vi har kalt mellomspråk. Vi ser også at de tror at læreren forventer at de skal kunne skrive stor sett uten feil. Det er nok ikke tilfelle at læreren gjør det, men vi ser hvor nødvendig det er at læreren legger vekt på å forklare elevene den positive funksjonen feilene har.

Mange av elevene er redde for å gjøre feil fordi de er sikre på at det fører til dårlig karakter i faget.

Fordi det går utover karakteren min.

Fordi at jeg er redd for dårlige karakterer generelt. Dessuten er spansk et helt annet språk, og jeg syns det er vanskelig.

Det gir dårlig karakter. Dust spm!

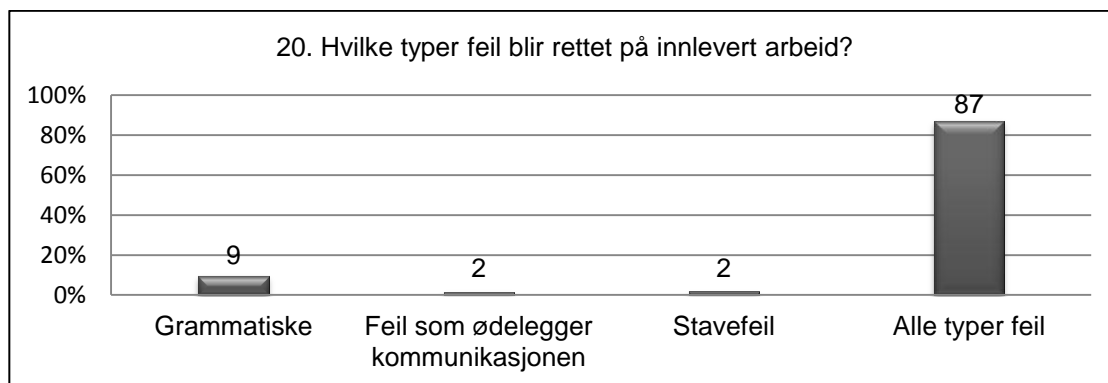
Det er lett å forstå at det å få en dårlig karakter kan gi en dårlig opplevelse og svekke selvbildet. Elevene har erfart at mange feil fører til dårlig karakter, og det kan derfor virke innlysende for dem at de for all del må unngå å gjøre feil. En slik redsel for å gjøre feil kan føre til at elevene safer og bare vil skrive konstruksjoner og ord som de vet er

riktig. Dette var som sagt en av årsakene til at Truscotts mente at læreren ikke skal rette elevenes feil (jf. side 11).

Disse kommentarene kan også tolkes som at elevene ikke bare er redde for dårlig karakter på en enkel prøve, men også for at den endelige karakteren i faget skal bli dårlig. Dersom vi ser det slik, dukker igjen problemet med underveisvurdering versus sluttvurdering opp, som vi var inne på i avsnitt 5.3. Når elevene tror at standpunktkarakteren er gjennomsnittet av karakterene på alle prøver og innleveringer, vil de hele tiden unngå å gjøre feil for å unngå dårlig karakter. Som Corder (1981) påpeker, er feilene en viktig informasjonskilde for elever og læreren i underveisvurderingen. Rettingen av feilene er en del av tilbakemeldingene som skal fortelle elevene om hvilket nivå de er på, og ut fra den informasjonen som feilene gir læreren, kan han gi fremovermeldinger som forteller elevene hva de må gjøre for å utvikle mellomspråket (jf. side 7). Denne underveisvurderingen skal ikke være en bedømmelse, men en respons som en del av læringen. Om elevene benytter seg av uheldige strategier for å unngå feil, vil de gå glipp av nødvendig tilbakemeldinger og fremovermeldinger.

6.1.2 Retting av feilene

I artikkelen til Ferris (2010) ser vi at Truscott argumenterer mot å rette feilene i mellomspråket til fremmedspråksinnlærere (jf. side 11). Ferris (2010) hevder imidlertid at nyere forskning viser at retting av feilene *er* hensiktsmessig. Dersom elevenes mellomspråk ikke blir rettet, kan utviklingen stagnere og feilene kan forsteines, påpeker hun. Hun hevder videre at elever i større grad vil tilegne seg reglene dersom feilene blir rettet og bearbeidet. I tillegg vil elevene sette pris på rettingen, og de vil bli motivert til videre læring av språket (jf. avsnitt 2.3.1). Forskningen rundt retting av feil i fremmedspråksinnlæring går i dag ut på hvordan man skal rette feilene, og ikke om man skal gjøre det. Elevene ble i spørreundersøkelsen spurt om hvilke feil læreren retter på arbeider de leverer inn.



Figur 6.3 Hvilke typer feil. Prosent. N=287

Resultatet i figur 6.3 viser at de fleste elevene opplever at lærerne retter alle typer feil. Dette kan tyde på at mange lærere ikke retter etter noe bestemt system, men tar de feilene de ser. Elevkommentarene peker også i denne retning. Noen gir uttrykk for at lærerne retter for mange feil på en innlevering eller prøve. «Man bør rette grammatikk og ordvalg som ødelegger flyten, ellers trengs ikke retting for enkle skrivefeil», skriver en.

Hva lærerne legger til grunn når de skal rette, kan være forskjellig. Rettingen kan for eksempel være basert på hva klassen har gjennomgått den siste tiden før en innlevering. Den kan også være basert på individuelle problem som elevene har, eller læringsstoff som det er fokusert på i den aktuelle innleveringen. Her kommer vi inn på den fokuserte og den ufokuserte rettemetoden som Ferris (2010) introduserer (jf. side 12). Den ufokuserte metoden er når læreren retter feilene usystematisk. I den fokuserte metoden retter læreren opp mer systematisk, som for eksempel bare verb, bare samsvarsbøyning, bare syntaksfeil og lignende. Ut i fra resultatet i figur 6.3 og elevenes kommentarer, virker det som om elevenes lærere stort sett retter etter den ufokuserte metoden. Dette stemmer godt med Sheens (2009) påstand om at dette er den vanligste metoden i fremmedspråksklasserommene. Hun understreker at den ufokuserte metoden kan være uheldig dersom læreren retter for mange feil, fordi det kan overgå elevenes evne å bearbeide dem og rette dem opp (jf. side 13). Noen av kommentarene tyder på at elever i denne undersøkelsen hadde erfart nettopp dette. «Kan bli for mye på en gang!», skriver en av dem.

Kommentarene fra elevene gir mange opplysninger om hvordan elevene opplever rettepraksisen og hvilke holdninger de har til den. Noen elever mener at lærerne legger

for lite vekt på evnen til kommunikasjon og retter unødvendige feil: «Helt ok. Kunne lagt litt mer vekt på evnen til kommunikasjon og litt mindre på det grammatiske».

Vi er her inne på et område som har vært mye diskutert. Diskusjonen dreier seg om hvor mye vekt man skal legge på teoretiske kunnskaper i forhold til det å kunne bruke språket slik at man blir forstått.

Som vi så (jf. side 16), er det et hovedmål for læreplanen i fremmedspråkene at eleven skal tilegne seg kommunikativ kompetanse (Udir, 2008c). Dette innebærer at elevene skal kunne kommunisere på en forståelig måte på målspråket, og at kunnskap om språkstrukturer ikke er et overordnet mål, men skal være et hjelpemiddel til å bruke språket aktivt. Spørsmålet er da om læreren i en viss grad skal la være å rette grammatiske feil. Selvsagt bør ikke læreren rette alt som er feil grammatisk, men det grammatiske henger tett sammen med det kommunikative. Der er ved hjelp av kunnskap om språkstrukturer at den kommunikative kompetansen dannes. Som både Lund (1996) og Sandvik (2010: 15) påpeker, er det den lingvistiske kompetansen som ligger til grunn for den kommunikative kompetansen (jf. side 16). Tidlig i opplæringen er det nødvendig å lære basiskunnskaper om grammatikken for i det hele tatt å kunne kommunisere, og da bør læreren konsentrere seg om grammatiske feil. Etter hvert som eleven utvikler språket, kan læreren rette på mindre feil som ikke er kommunikasjonsødeleggende. Da vil det være opp til lærerens skjønn hvilke feil det er nødvendig å rette på.

Noen elever peker på at de savner tilbakemelding på hva de har gjort bra.

Fokuset ligger av og til feil, virker som lærer ser mer på feilene dine enn hva du har gjort bra. Og retter f.eks. på noe så lite som en stavefeil selv om hun/han forstår at du kjenner til ordet.

Elevene trenger fortsatt ros selv om de går på videregående skole og ikke er barn lenger. Det er viktig å poengtere at selv om læreren skal rette feil og gi fremovermeldinger med konstruktiv kritikk på bakgrunn av rettingen, er det også viktig at elevene får tilbakemeldinger om hva som er gjort bra. Det er ønskelig at elevene skal ha indre motivasjon, men man kommer ikke bort fra at alle til enhver tid søker anerkjennelse for noe man har arbeidet med. Tilbakemeldingen skal si noe om kvaliteten på det arbeidet eleven har levert, og det vil virke motiverende hvis den gir eleven en forståelse for at deler av arbeidet er bra. Elevene bør derfor ha ros for det de har lyktes med. I tillegg bør

læreren rose elevene for at de tør å prøve ut nye konstruksjoner uansett om de har lyktes eller ikke, og oppmuntre dem til videre utforskning av språket. Dette kan bidra til at elevene i større grad tør å teste ut hypoteser de har om det nye språksystemet, og at tanken på å gjøre feil ikke skremmer dem fra å utforske språket.

Eleven som er sitert på forrige side, kommer også inn på at læreren retter slurvefeil. Slike feil kan være det Corder (1981) kaller glipp eller mistak (jf. side 7). Et mistak kan skje når en innlærer har kontroll på en regel, rett staving av ord og lignende, men av og til glemmer seg og skriver feil. Det felles europeiske rammeverket nevner blant andre to ulike holdningene til mistak (Udir, 2009: 185).

- Læreren bør straks rette alle feil og mistak.
- Feil som skjer ved ein rein glipp (mistak), bør ein oversjå, men systematiske feil bør ein rydde opp i.

Til syvende og sist er det opp til hver enkelt lærer å avgjøre hvor alvorlige feilene er, men dersom læreren skal begrense rettingen slik at det ikke går utover elevens motivasjon og læring, bør han antagelig ikke rette mindre alvorlige mistak. Corder (1981) mener at elever som er forbi nybegynnerstadiet, uansett vil være i stand til å oppdage de fleste mistakene selv, og også rette dem opp; nettopp fordi de egentlig kan regelen (jf. side 7).

Noen kommentarer tyder på at læreren i rettingen introduserer nye regler som elevene ikke har kunnskap om.

Det er vanskelig å forstå alt av rettingen fordi jeg kjenner ikke til alle reglene i språket.

Når jeg skriver teksten føler jeg at alt er riktig og alt er satt i riktig rekkefølge, men når jeg får tilbakemelding på den skriver læreren opp regler som vi ikke har lært uten at hun har forklart dem.

Det problemet elevene tar opp her, kan referere til mangel på det Bruner kaller stillasbygging (Langseth, 2010). Begrepet stilassbygging innebærer at ny kunnskap som elevene blir presentert for, må kunne relateres til, bygges på, gammel kunnskap. Den nye kunnskapen skal ligge et hakk over elevens nivå, men ikke så høyt over at den ikke kan nås (jf. side 26). Smith (2009a) peker også på at ny kunnskap må korrespondere med elevens nivå, slik at eleven ikke blir forvirret av nye regler han ikke kjenner til (jf. side

26-27). Dette forutsetter at læreren vet hvilket nivå hver elev er på, og hvilken ny kunnskap som kan bidra til elevenes utvikling. For at dette skal være mulig, må det være en dialog mellom elev og lærer. Det er derfor viktig at det blir satt av tid på skolen til å bearbeide kommentarer etter vurdering av skriftlig arbeid. Dette ble behandlet nærmere i avsnitt 5.2.2.

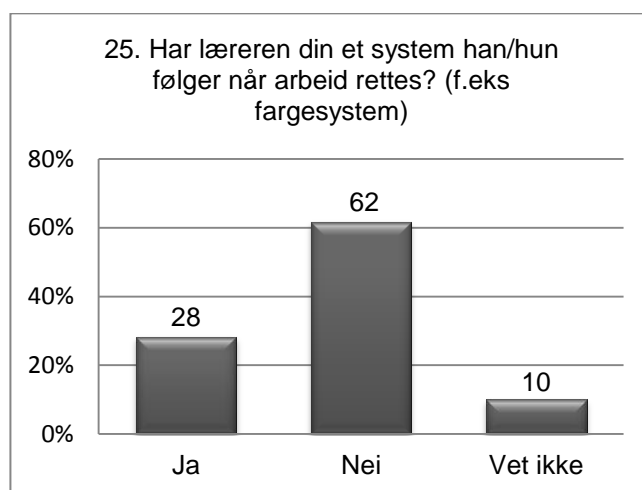
I flere av kommentarene kommer det frem ønsker fra elevene om at det skal gå tydeligere frem av rettingen hva som er feil, og hva som er riktig. «Hvis noe er feil, ikke bare strek under, men skriv hva som er feil, og kom med forslag til hva som kan stå isteden», skriver en.

Denne eleven gir uttrykk for at læreren skal bruke det Ferris kaller en direkte rettemetode Ferris (2010). Når læreren retter etter den direkte metoden, markerer han ikke bare feilen, men gir også eleven riktig svar. Ved en indirekte rettemetode holder læreren tilbake det riktige svaret, og peker kun på hva som er feil. På denne måten kan elevene selv forsøke å finne ut hva som er gjort galt, og hva som blir den riktige måten å formulere seg på. Problemet med den direkte metoden er, som Ferris (2010) påpeker, at den ikke bidrar til å utvikle elevenes metakognitive ferdigheter (jf. 2.3.2). Dersom eleven får servert svarene av læreren, vil han kunne herme og kopiere de riktige konstruksjonene, men kanskje uten å ha skjønt dem. Og selv om eleven forstår hvorfor det blir riktig slik som læreren skriver det, blir ikke evnen til å tenke selv stimulert. En indirekte metode vil tvinge eleven til å tenke selv.

Sannsynligvis ønsker de fleste spansklærerne at elevene deres skal utvikle metakognitive ferdigheter og gode læringsstrategier. Å ha innsikt i egen språklæring er utvilsomt en fordel for elevene i språkinnlæringsprosessen, og dette er også et mål i læreplanen under hovedområdet «språklæring» (Udir, 2008a). Imidlertid tyder elevkommentarene på at en del av elevene i undersøkelsen ikke vil at læreren skal bruke den indirekte rettemetoden. Det er ingen av dem som begrunner dette nærmer, men en indirekte metode vil naturligvis gjøre rettearbeidet vanskeligere og mer arbeidsomt for elevene enn den direkte. Særlig for svake elever kan det nok noen ganger by på for store utfordringer. Læreren må avgjøre hvilken metode som passer hver enkelt elev. Det går naturligvis også an å kombinere disse to metodene på ulike vis. I veiledningen til læreplanene peker Udir

(2008b) på at tilpasset opplæringen gjelder også for vurderingen. Dette innebærer at elevene skal møte varierte vurderingsmetoder og vurderingsformer (jf. avsnitt 5.2.3).

Den indirekte rettemetoden kan gjøres effektiv og mindre utfordrende for elevene ved at læreren praktiserer et kodesystem som elevene kan orientere seg etter. Læreren markerer ulike typer feil slik at elevene kan se om det for eksempel dreier seg om stavefeil eller feil i formverket. I undersøkelsen ble elevene spurt om læreren har et slikt rettesystem.



Figur 6.4 Rettesystem. Prosent. N=269

Av figur 6.4 ser vi at 28 % har lærere som bruker et slikt system. 62 % svarer at de ikke har det, mens 10 % av elevene er usikre. Når elevene ikke kan svare sikkert, tyder det på at læreren retter etter et slikt system bare en sjelden gang eller på en lite gjennomført måte. Tendensen er altså at et mindretall av lærerne bruker et kodesystem.

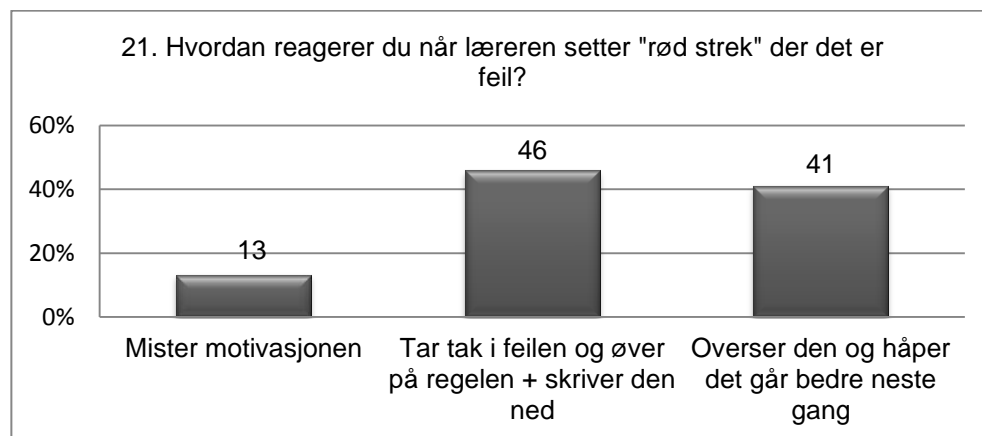
I spørsmål 26 ble de elevene som hadde erfaringer med et slikt system, spurt hvordan de syntes det fungerte. Det går frem av svarene at elevene liker å ha et slikt system. «Hun skriver sånne forkortelser så vi vet hvilken type feil det er», skriver en elev. Andre skriver rett og slett at det fungerer bra, ok eller greit.

Selv om elevene jevnt over synes det er positivt at læreren bruker et kodesystem, peker noen av dem på at det kan være vanskelig å finne ut av kodene. En av dem skriver: «Det fungerer bra så lenge læreren forklarer oss hvordan systemet fungerer». Dersom en slik rettemetode skal fungere, er det naturligvis nødvendig at elevene forstår de ulike rettekodene. Dette gjelder enten læreren bruker farger, forkortelser, eller andre tegn. Selv

om læreren har forklart systemet grundig nok, er det ikke sikkert at alle elevene husker dette fra gang til gang. En annen elev skriver: «Læreren min hadde bokstavkoder som jeg aldri husket hva stod for». Det er klart at elevene kan bli forvirret dersom læreren skriver mange forskjellige forkortelser uten at de vet hva de betyr. Dersom det er vanskelig for elevene å lære seg kodesystemet, er det et alternativ for læreren å lage en liten oversikt som legges ved hver innlevering. Eventuelt kan kodene være tilgjengelig på Fronter.

6.1.3 Reaksjoner på feilrettingen

Vurderingen skal bidra til både motivasjon og læring (Udir, 2010a: 2). Elevene ble i spørsmål 21 spurt om hvordan de reagerer når læreren retter arbeidet deres.



Figur 6.5 Reaksjon ved retting av feil. Prosent. N=287

Det fremgår av figur 6.5 at nesten halvparten av elevene tar tak i feilen og bearbeider tilbakemeldingen på en eller annen måte. Men hele 41 % av dem sier at de overser feilene og håper det går bedre på neste prøve eller innlevering. Dette resultatet tyder på at en stor del av elevene ikke ofrer lærerens feilretting mye oppmerksomhet, og langt mindre bearbeider arbeidet sitt. Hvis det forholder seg slik, betyr det at mange spanskelever ikke nyttiggjør seg det arbeidet læreren har lagt i feilrettingen. Denne tilbakemeldingen skal gi dem informasjon om kvaliteten på arbeidet deres, og denne informasjonen skal hjelpe dem til å utvikle mellomspråket. Hvis de knapt nok ser på feilrettingen, vil læringsutbytte bli dårlig. Det ser derfor ut til at for mange elever virker ikke feilrettingen motiverende til videre arbeid. 13 % sier til og med at de mister motivasjonen når de får tilbake en rettet innlevering, og dette kan i verste fall tolkes som at rettingen virker negativt.

Hvis det er slik at noen elever mister motivasjonen av lærerens retting, kan dette komme av at de får veldig mange «røde streker». Det har vært mye diskusjon om retting av feil. Ellis (2009) understreker at lærerne ikke må være redde for å rette elevenes feil (jf. side 14), mens Sheen (2009), som vi har sett, advarer mot å rette for mange. Det kan bli for mange feil å håndtere sier han (jf. side 13). Det er lett å forstå at når en elev får tilbake et arbeid fullt av «røde streker», kan det gi en følelse av avmakt. En konsekvens av for mye retting kan derfor bli at det virker negativt på elevens motivasjon. Det kan være nødvendig å begrense feilrettingen slik at eleven ikke får inntrykk av at alt er håpløst.

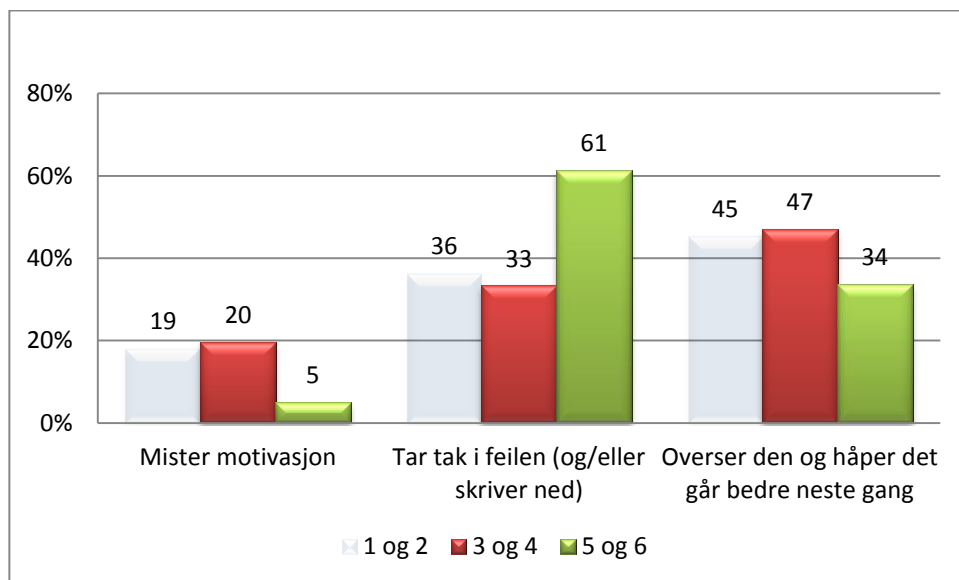
Hvis feilretting skal motivere elevene til videre utvikling, er det nødvendig å jobbe med elevenes holdninger. Elevene må ikke tro at læreren retter feilene deres for å være streng eller slem, og de må absolutt ikke oppfatte sin egen «retting», bearbeidingen, som en straff. Feilrettingen er en del av undervisvurderingen og skal kun være til hjelp for eleven slik at han skal få sjansen til å forbedre seg. Ellis (2009) påpeker hvor viktig det er at læreren gjør elevene oppmerksom på nytten feilrettingen har, «de bør sammen utvikle felles mål slik at fokuset ligger på læringsprogresjon og ikke noe annet» (jf. avsnitt 2.3.3).

Et annet viktig aspekt som Ellis (2009) tar opp, er at læreren må variere rettingen med tanke på de kognitive og affektive behovene hos hver enkelt elev. En elev kan ha kapasitet til å takle mange feilrettinger, mens en annen ikke klarer å bearbeide mange feilrettinger på en gang. Noen elever blir demotivert og mister troen på seg selv hvis de får mange feil rettet, mens andre er mer robuste og tåler å se mange feilrettinger. Smith (2009a) oppsummerer dette med å si at lærerens utfordring er å gi en vurdering som er individuell og tar utgangspunkt i hver enkelt elevs behov og ståsted (jf. side 27). Det handler her igjen om individuell og tilpasset opplæring. Tilbakemeldingen må tilpasses hver enkelt elevs nivå samtidig som den naturligvis må ta hensyn til læreplanens forventninger. Det forventes ulik mestring på ulike årstrinn. Det er lovfestet at opplæringen skal være tilpasset hver enkelt elev, og i Meld. St. 16 (2006) står det:

Tilpasset opplæring er ikke et mål, men et virkemiddel for læring. Alle elever skal i arbeidet med fagene møte realistiske utfordringer og krav de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre. Elevene har ulike utgangspunkt og ulike behov i arbeidet med de nasjonalt fastsatte kompetansemålene (*Kunnskapsdepartementet, 2006: 76*).

En tilpasset opplæring må innebære at også vurderingen skal være tilpasset.

For å se om elevenes reaksjon på feilrettingen har noen sammenheng med karakternivået, er spørsmål 21 og elevenes karakterer fremstilt i et kryssdiagram.



Figur 6.6 Reaksjon på feilretting krysstabulert med karakterer. Prosent. N=247

Av resultatet i figur 6.6 går det frem at elever med karakter 5 og 6 i større grad bearbeider tilbakemelding om feil enn elever med lavere karakterer, det vil si 3 og 4. Karaktergruppen 1 og 2 inneholder kun 11 elever, så det er vanskelig å peke på noen tendenser når det gjelder denne gruppen. 61 % av dem med karakter 5 og 6 bearbeider feilrettingen, men bare 33 % av dem med 3 og 4. Elevene med svært gode karakterer får antagelig mindre feil enn de andre, og det koster dem derfor mindre å bearbeide feilene. Dessuten er det naturlig å anta at mange av elevene i denne gruppen har gode karakterer nettopp fordi de har gode læringsstrategier. Bare et fåtall i denne gruppen sier at de mister motivasjonen når de får feil i besvarelsen. Det er ikke så overraskende resultat, siden disse elevene ikke får mange feil.

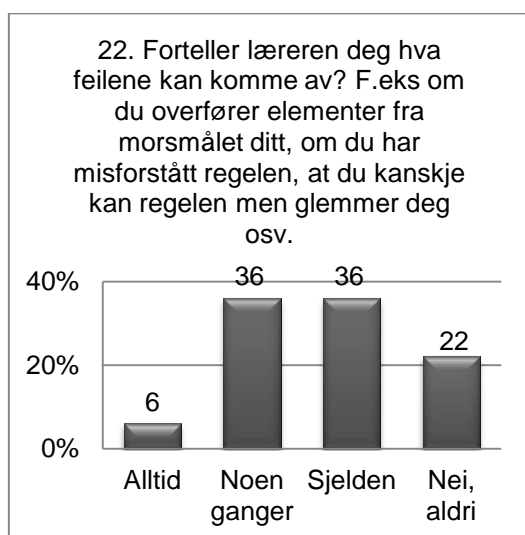
Flertallet av elevene med karakter 3 og 4 (47 %) sier at de overser feilene, og så mange som 20 % sier at de mister motivasjonen. Det betyr at svært mange av elevene med karakter 3 og 4 ikke klarer å nyttiggjøre seg den tilbakemeldingen de får av feilretting. Dette resultatet kan tyde på at elever i denne karaktergruppen har et stort potensial når det gjelder å utnytte feilrettingen bedre. Det er grunn til å tro at spansk lærere vil ha nytte

av å være oppmerksom på dette. Det er viktig å arbeide med holdningene til elevene i denne gruppen slik at tilbakemeldingene kan bli læringsfremmende for dem.

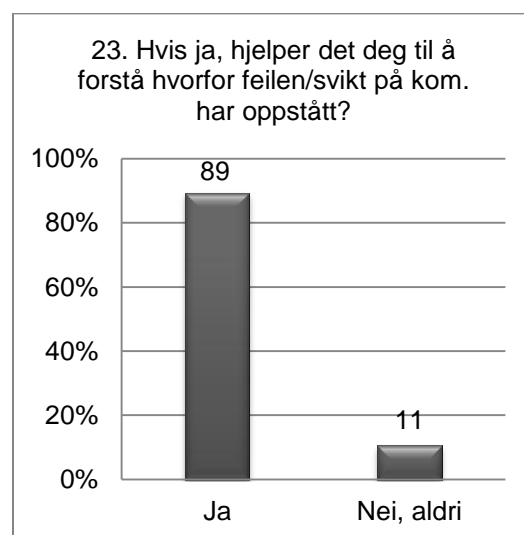
Når det gjelder elever i karaktergruppen 1 og 2, kan vi som sagt ikke si noe ut fra denne undersøkelsen, men det er vel et faktum som man er mer klar over, at elever i denne gruppen i liten grad bearbeider feilretting. Det betyr naturligvis ikke at det ikke er viktig å finne metoder for at de svakeste elevene skal nyttiggjøre seg feilrettingen ut fra sitt ståsted og sine behov.

6.1.4 Å finne feilenes opphav

Selinker (Brown, 2007) peker på at feil som innlærere gjør, kan føres tilbake til kognitive prosesser hos innlæreren. Han setter opp fem ulike hypoteser om årsak til feil i mellomspråket, og disse inngår i mellomspråksteorien hans (jf. avsnitt 2.2.4). Disse hypotesene kan være et hjelpemiddel for læreren til å finne årsaken til at elever gjør ulike typer feil. Dermed kan læreren lettere legge opp løpet videre for hver enkelt elev, eller grupper av elever, hvis de stadig gjør samme type feil (jf. side 7-8). Det kan også være nyttig for elevene å få nærmere innsikt i hvorfor de gjør feil. For å finne ut i hvilken grad lærerne forklarer elevene årsak til feil i tråd med mellomspråksteorien, og om elevene i tilfelle får en bedre forståelse av hvorfor feil oppstår, ble elevene stilt følgende spørsmål:



Figur 6.7 Hva feilene kommer av. Prosent. N=287



Figur 6.8 Hjelper på forståelsen? Prosent. N=178

Resultatene i figur 6.7 viser at 42 % av elevene sier at læreren alltid eller noen ganger forteller dem hva feilene kan komme av, mens 58 % sier at læreren sjelden eller aldri gjør

det. Dette tyder på at omtrent halvparten av lærerne forklarer noe om årsak til feil, men hvor mange av disse som forklarer ut fra mellomspråksteorien, er vanskelig å avdekke. Riktignok inneholder spørsmålet til elevene noen eksempler på årsaksforklaringer som stemmer med mellomspråkhypotesene, men når elevene svarer bekreftende, kan de kanskje bare ha ment at læreren generelt forklarer feilene. Elevene skrev ingen kommentarer til dette spørsmålet, men i spørsmål 31, der de ble spurt om hva læreren hadde sagt om feilenes betydning, skrev en av elevene dette: «Det er veldig enkelt å oversette direkte fra morsmål til det nye språket, slik at det oppstår enkelte feil på setningsoppbyggingen». Dette sitatet kan tyde på at mellomspråkhypotesene blir brukt for å forklare årsaker til feil, selv om det ikke forteller oss i hvilken grad.

Jeg vil tro at de lærerne som forklarer feilene, på mange måter gjør dette ut i fra mellomspråkhypotesene selv om det ikke skjer systematisk eller bevisst. Uansett om lærerne har satt seg inn i mellomspråksteorien eller ikke, er det naturlig å peke på noen av årsakene som ligger i hypotesene når de skal forklare for elevene hva feil kan komme av. Det må likevel være bedre om læreren bevisst bruker hypotesene. Det vil klargjøre årsakene til at elevene gjør de feilene de gjør, og vil hjelpe læreren til å gi læringsfremmende tilbakemeldinger.

I figur 6.8 ser vi at hele 89 % av elevene som har erfaringer med at læreren forklarer feil, mener at dette hjelper dem til å forstå hvorfor feilen har oppstått. Resultatet viser med all tydelighet at elevene finner det hensiktsmessig at læreren forklarer dette. Sett på denne bakgrunn, er det verdt å merke seg at over halvparten mener at lærerne ikke gir noen slik forklaring. I læreplanen for fremmedspråk står det at elevene skal ha innsikt i egen språklæring og språkbruk (Udir, 2008a). Dersom læreren forklarer elevene årsaken til at de gjør ulike typer feil, vil det gi elevene god innsikt i egen læringsprosess, og det er derfor uheldig hvis mange elever går glipp av denne informasjonen.

Jeg vil hevde at det vil være en fordel om også elevene har kunnskap om mellomspråkhypotesene. Dersom de forstår de grunnleggende årsakene til at feil oppstår, vil dette bidra til at de utvikler sine metakognitive ferdigheter. De vil da få en idé om hvilke prosesser som skjer i hodet når de skriver på spansk. Slik vil de få bedre kjennskap til egne læringsprosesser og forstå hvordan de lærer. Det er ikke her snakk om at elevene skal ha omfattende undervisning i Selinkers teorier, men det kan være

verdifullt og nyttig om læreren greier å formidle prinsippene i mellomspråkshypotesene til dem på en forståelig måte.

Ved bearbeiding av feil og i egenvurdering kan elevene ha god nytte av mellomspråkshypotesene. De vil lettere kjenne igjen feil som oppstår ofte dersom de vet hvorfor de har oppstått. Selinker viste at overgeneralisering er av de kognitive prosessene som kan gi opphav til feil. Dersom en elev ofte overgeneraliserer regler for bøyning av regelrette verb, og blir oppmerksom på dette, vil han kanskje lettere unngå slike feil ved senere anledninger. Ved for eksempel å være klar over at overgeneraliseringen er et problem, kan eleven finne en læringsstrategi som hjelper han med å huske de uregelrette verbbøyningene.

I læreplanen for fremmedspråk står det at elevene skal «undersøke likheter og ulikheter mellom morsmålet og det nye språket og utnytte dette i egen språklæring» (nivå 1) (Udir, 2008a). Et viktig trekk i de tidlige metodene for å analysere feilene i mellomspråket, som for eksempel feilanalysen, var å sammenlikne morsmål og eventuelt andre språk som innlærer kunne ha kjennskap til, og målspråket. Selinker peker på i sin mellomspråksteori, at en av de kognitive prosessene som språkinnlærer bruker, er det han kaller mellomspråklige overføringer. Eleven overfører trekk fra sitt morsmål, eller fra andre språk han har kjennskap til, til målspråket (jf. side 9). Det å være bevisst likheter og ulikheter mellom målspråket og andre språk kan hjelpe elevene til å finne gode læringsstrategier. Ved å for eksempel sammenlikne syntaksreglene for spansk og for norsk, kan elevene merke seg de reglene som er forskjellige. Dersom elevene blir bevisst disse forskjellene, kan dette gi en god læringsstrategi. Et konkret eksempel kan være setningen «Hun snakker ikke» - «No habla». Eleven merker seg forskjellene mellom spansk og norsk: Verbet har personbøyning, subjektet utelates og nektingsadverbet kommer foran verbet. Bevisstheten om slike ulikheter kan eleven bruke når han konstruerer en spansk ytring og til å huske regler. Mellomspråket er et språkssystem som konstrueres ut fra kunnskapskilder som morsmålet (jf. avsnitt 2.2.3). Språkinnlæreren lager ikke sine konstruksjoner i et vakuum, men med utgangspunkt i morsmålet. Andre språk kan også være en kunnskapskilde for mellomspråket. Spanskelever kan for eksempel ha stor nytte av å se på likheten mellom det spanske og det engelske vokabularet (men de må naturligvis se opp for såkalte falske venner).

Mye taler for at det er utbytterikt å bruke mellomspråksteorien i spanskundervisningen, og selvsagt blir den også til en viss grad brukt. Lærere kan forklare feil ut fra omtrent samme årsaker som i mellomspråkshypotesene, de kan forklare regler for spansk syntaks ved å sammenligne med norsk, og noen elever bruker nok lignende læringsstrategier som skissert på forrige side. Men om potensialet i mellomspråksteorien skal utnyttes i språkinnlæringsprosessen, kreves det en bevisst og systematisk bruk av teorien som ennå ikke er tilstede i spanskundervisningen i norske skoler.

7 Avslutning

Utgangspunktet for denne oppgaven var at jeg ønsket å belyse hvordan lærere og elever forholder seg til vurderingen av elevenes skriftlige mellomspråk i spanskundervisningen. Dette er et sentralt punkt i læreprosessen, noe jeg mener de teoriene som jeg har presentert, viser. Språkkonstruksjonene i elevenes mellomspråk er utprøving fra elevene, og responsen på utprøvingene er utslagsgivende for deres læringsutbytte. Resultatet av elevenes utprøvinger vil også gi læreren informasjon om hvor hver enkelt elev befinner seg i progresjonen. Vurdering av elevenes skriftlige mellomspråk, deres skriftlige produkter, har tradisjonelt hatt som hovedfunksjon å bedømme kvaliteten på produktene. Nyere forskning har vist at man må vektlegge den læringsfremmende effekten vurderingen har, og norske skolemyndigheter har de siste årene i stadig sterkere grad fremmet en vurderingskultur som har til hensikt å løfte frem den viktige funksjonen som vurdering har i læringsprosessen. I forskriften til opplæringsloven og i læreplanen for fremmedspråk er det klare føringer på dette området.

Min første problemstilling dreide seg om hvordan elever opplever vurderingspraksisen i spanskfaget, og resultatene fra undersøkelsen tyder på at det på mange måter har vært en utvikling i riktig retning. I grunnlagsdokumentet for prosjektet "Vurdering for læring" som startet 2010, sier Udir (2010) at det synes å være et problem å gi tydelige læringsmål. Et flertall av elevene i min undersøkelse mener at de får klare læringsmål, og også tydelige vurderingskriterier. Om dette er en generell tendens, har det vært stor fremgang i vurderingspraksisen på dette området, selv om det fortsatt er rom for ytterligere forbedringer.

Nesten alle elevene sier at læreren skriver kommentarer på besvarelser, og ikke bare karakter. Mange vil si det er en selvfølge, men det er ikke så mange år siden det var relativt vanlig å bare gi karakter. Et mer overraskende funn er at det ser ut til at lærerne er relativt flinke til å gi kommentarer som peker fremover og ikke bare tilbakemeldinger. Udir påpeker i samme dokument som nevnt ovenfor, at det er et problem i norsk skole at lærere gir for lite fremovermeldinger.

Karakterenes rolle i undervisningen har vært diskutert i faglitteratur, i mediene og på skolene. Inntrykket man sitter igjen med, er at stort sett alle elever har et sterkt ønske om

karakter i vurderingssituasjoner. Det er derfor ganske overraskende at nesten halvparten av elevene i undersøkelsen sier at de kan tenke seg innleveringer der læreren ikke setter karakter. Det går videre frem av undersøkelsen at elevenes holdning til karakterer har mye å gjøre med at de ikke ser skillet mellom undervisvurdering og sluttvurdering. De tror tydeligvis at standpunktkarakteren er et tilnærmet gjennomsnitt av karakterer de får på besvarelser gjennom året. I beste fall er de svært usikre når det gjelder dette.

Halvparten av elevene svarer også at læreren av og til gir vurderinger uten karakterer. Dette er en positiv utvikling. Det er relativt stor enighet i faglitteraturen om at karakterene tar oppmerksomheten bort fra kommentarene, og også i denne undersøkelsen går det klart frem at elevene er mest opptatt av karakteren når de får tilbake et arbeid med karakter og kommentarer. Mye taler for at grunnen til at mange elever kan tenke seg vurdering uten karakter, er at de selv synes de blir for opptatt av karakteren. Et stort flertall av elevene oppgir at de likevel leser kommentarene hver gang, og at de mener kommentarene har en stor læringseffekt.

Elevene innser med andre ord verdien av undervisvurderingen, men det ser ut til at de i altfor liten grad utnytter den. Svært mange gir uttrykk for at de ikke bearbeider rettingen og kommentarene fra læreren. Dette kunne antagelig vært annerledes dersom etterarbeidet skjedde i skoletimene. Nesten halvparten av elevene sier at læreren aldri setter av tid til dette i timene, og elevene gir uttrykk for at de ikke tar seg tid til å gjøre dette hjemme. Flere av dem sier også at de trenger forklaringer og utdypninger på lærerens kommentarer.

Når det gjelder elevinvolvering i vurderingsarbeidet, taler funnene i undersøkelsen for at man har kommet ganske kort. Under halvparten av elevene sier de har vurdert egne eller andres arbeider. Dette til tross for at vurderingsforskriften slår fast at egenvurdering er en del av vurderingsprosessen, og læreplanen i fremmedspråk peker på at trening i egenvurdering er nødvendig fordi det hjelper eleven til å få innsikt i egne kognitive prosesser.

Min andre problemstilling dreide seg holdninger til feil i mellomspråket.

Det ser ut til at spanskelever kan ha et stort potensial når det gjelder å lære av feil de gjør i mellomspråket, for over halvparten av elevene sier de er redde for å gjøre feil. Dette kan

føre til at de lar være å prøve ut språkkonstruksjoner de er usikre på. For å unngå dette er det viktig at lærerne forklarer elevene den positive funksjonen feilene har, men bare en fjerdedel av elevene mente at lærerne hadde forklart dette for dem. Mange av elevene sa at grunnen til at de var redde for å feile, var at de ikke ville ha dårlig karakter. Igjen er det tydelig at elevene har vanskeligheter med å skille underveisvurdering og sluttvurdering. Antagelig kommer dette av at dette skillet er uklart for lærerne også. Kunnskapsdepartementet sier i Meld. St. 22 (2011) at det kan være nødvendig med en kompetanseheving for å fjerne usikkerheten på dette området.

Det ser ut til at de fleste elevenes spansklærere retter etter det som kalles ufokusert metode, en usystematisk retting der læreren retter stort sett alle feil i et elevarbeid. Younghee Sheen (2009) sier at dette kan være uheldig hvis det blir for mange feil å takle for en elev, og flere elever uttrykker at de mister motivasjonen av å se at de har mange feil.

Larry Selinker viser i sin mellomspråksteori at visse feil i mellomspråket kan føres tilbake til visse kognitive prosesser hos innlærer. Jeg mener det vil være meget læringsfremmende om elever kan se klare årsaker til feil de gjør, og at Selinkers modell kan være til hjelp i praktisk undervisning. Det er derfor verdt å merke seg at under halvparten av elevene oppgir at lærerne pleier å forklare dem om årsakene til feil de gjør.

Forholdet mellom teori og praksis og mellom intensjoner og gjennomføring representerer klassiske problem i skolen. Hvis teoriene om språkinnlæring og vurdering skal omsettes i praksis, krever det didaktiske metoder, og hvis intensjonene om læringsfremmende vurderingspraksis skal gjennomføres, handler det også om holdninger og organisering.

Vurderingen av mellomspråket er sentral for elevenes læring, og vurderingen må derfor ha en sentral rolle i undervisningen og i elevenes læringsstrategier. Det er grunnleggende nødvendig at skolemyndigheter, skoleledelse, lærere og ikke minst elever har denne holdningen.

En læringsfremmende vurderingspraksis slik den er skissert i teorikapitlene, krever mye tid og arbeid, og det er nødvendig at undervisningen blir organisert ut fra det faktum, slik at læreren ikke bare tynges ned med nye krav og arbeidsoppgaver som det er umulig å oppfylle. Kanskje vurderingsarbeidet må inkorporeres i undervisningen i klasserommet i

større grad. Yrkeselevne får respons på sine produkter ansikt til ansikt med læreren i verkstedhallen. Ut fra sine konkrete forsøk får de vite hva som fungerer og ikke, og hvordan de bør gå frem videre. Dette er det viktigste i deres undervisning. Jeg skal ikke trekke sammenligningen for langt, men spanskelevne lærer også ved å prøve ut konstruksjoner. Undervisvurderingen av det skriftlige mellomspråket kunne i større grad bearbeides i klasserommet i nær kontakt med læreren, og slik være en viktig del av undervisning og læring.

Videre er det nødvendig med gode verktøy for lærerne. Didaktiske metoder vil spare lærerne for arbeid, og hjelpe dem til å arbeide rasjonelt og ikke minst intensjonalt. Det er viktig at vurderingsarbeidet er bevisst og systematisk. Lærerens teft vil til en viss grad være nødvendig i all undervisning, men med tanke på alle intensjoner og behov som skal dekkes i undervisvurdering, bør ikke vurderingen være intuitiv.

Som nevnt i innledningen, gjennomfører Kunnskapsdepartementet og Udir mange prosjekter om vurderingsarbeid, og mange spansklærere deltar her. I tillegg er det mye kursvirksomhet rundt om på skolene. Det er klart at dette vil bidra til å høyne kompetansen på vurderingsfeltet hos lærerne, og det vil også virke holdningsskapende. Om en undersøkelse tilsvarende denne blir gjennomført om noen år, vil det vise seg hvordan utvikling har vært når det gjelder vurderingspraksisen i spankundervisningen.


Litteraturliste

- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Berggreen, H., & Tenfjord, K. (1999). *Andrespråkslæring*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Black, P., Harrison, C., & Lee, C. (2003). *Assessment for Learning : Putting It into Practice*. Tilgjengelig fra:
<http://site.ebrary.com/lib/oslo/docDetail.action?docID=10161348>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box. Raising Standards Through Classroom Assessment*: King's College London School of Education.
- Blanco, A. I. (2002). Error en el proceso de aprendizaje. *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*. Hentet 10.05.2011, fra
http://www.cuadernos cervantes.com/art_38_error.html
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. White Plains, N.Y.: Pearson.
- Corder, S. P. (1977). *Sprogundervisning og sprogvidenskab*. Copenhagen: Gyldendal.
- Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Dobson, S., Eggen, A., & Smith, K. (2009). *Vurdering, prinsipper og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ellis, R. (2009). Corrective Feedback and Teacher Development. *L2 Journal*, 1(1), 3-18. Hentet 28.10.2011, fra <http://www.escholarship.org/uc/item/2504d6w3>
- Engh, R. (2010). Vurdering for læring. Hva og hvorfor? I S. Dobson & R. Engh (Eds.), *Vurdering for læring i fag*. (s. 37-48). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Engh, R. (2011). Karakterer hemmer læring, *Tønsbergs Blad*. Hentet 25.11.2011, fra <http://www.hive.no/hoegskolens-hjoerne-i-toensbergs-blad/innlegg-fra-medarbeidere-ved-fakultet-for-humaniora-og-utdanningsvitenskap-article19012-5598.html>
- Ferris, D. R. (2004). The "Grammar Correction" Debate in L2 Writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime ...?). *Journal of Second Language Writing*, 13(1), 49-62. Hentet 28.10.2011, fra <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1060374304000086>
- Ferris, D. R. (2010). Second language writing research and written corrective feedback in SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(Special Issue 02), 181-201. Hentet 2.11.2011, fra <http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=7738804>
- Fremmedspråkssenteret. (2011). *Nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæringen*. Hentet 14.03.2012, fra <http://www.fremmedspraksenteret.no/elp>
- Gass, S. M., & Selinker, L. (1992). *Language transfer in language learning*. Amsterdam: J. Benjamins.
- Halvorsen, K. (2003). *Å forske på samfunnet: en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. Hentet 30.10.2011, fra <http://rer.sagepub.com/content/77/1/81.abstract>
- Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Holmen, A., & Normann Jørgensen, J. (1993). *Tosprogede børn i Danmark: en grundbog* (Vol. 17). København: Skolen.

- Hvenekilde, A. (1994). Tillegg 3: Språkvitenskap, språklæring og språkundervisning. I H. G. Simonsen, R. Theil & E. Hovdhaugen (Eds.), *Språkvitenskap: en elementær innføring*. (6. ed., s. 283-295). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (1995). *NOU 1995: 12. Opplæring i et flerkulturelt Norge*. Hentet 23.06.2011, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/1995/nou-1995-12.html?id=140252>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Meld. St. 16 (2006-2007). ...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Hentet 10.05.2011, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Forskrift til opplæringslova, Kapittel 3*. Hentet 10.03.2011, fra <http://www.lovdata.no/cgi-wift/ldles?doc=/sf/sf/sf-20060623-0724.html>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Meld. St. 22 (2010-2011). Motivasjon - Mestring - Muligheter*. Hentet 10.05.2011, fra <http://www.regjeringen.no/pages/16342344/PDFS/STM201020110022000DDDPDFS.pdf>
- Langseth, I. (2009). Elevvurdering i fremmedspråk. I S. Dobson, A. Eggen & K. Smith (Eds.), *Vurdering, prinsipper og praksis*. (s. 256-279). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Langseth, I. (2010). Stillasbygging - i fremmedspråk og engelsk. I S. Dobson & R. Engh (Eds.), *Vurdering for læring i fag*. (s. 90-105). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Lund, K. (1996). Kommunikativ kompetence - hvor står vi? *Sprogforum*, 4(2), 7-19. Hentet 15.04.2011, fra <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr4/Lunda.html>
- McLaughlin, B. (1993). *Theories of second-language learning*. London: Edward Arnold.
- Norrish, J. (1983). *Language learners and their errors*. London: Macmillan.
- Sandvik, L. V. (2010). Å rette med rødpenna - hva er alternativet? I H. Hestned & L. V. Sanvikd (Eds.), *Språkfag 3 Vurdering*. (s. 15-25). Trondheim: tapir akademisk forlag.
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering interlanguage*. London: Longman.
- Sharwood Smith, M. (1994). *Second language learning: theoretical foundations*. London: Longman.
- Sheen, Y. (2010a). Differential effects of oral and written corrective feedback in the esl classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(Special Issue 02), 203-234. Hentet 30.10.2011, fra <http://journals.cambridge.org/action/displayIssue?jid=SLA&volumeId=32&seriesId=0&issueId=02>
- Sheen, Y. (2010b). The Role of Oral and Written Corrective Feedback in SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(Special Issue 02), 169-179. Hentet 29.10.2011, fra <http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=7738792>
- Sheen, Y., Wright, D., & Moldawa, A. (2009). Differential effects of focused and unfocused written correction on the accurate use of grammatical forms by adult ESL learners. *System*, 37(4), 556-569. Hentet 1.11.2011, fra <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X09000992>

- Simensen, A. M. (2007). *Teaching a foreign language: principles and procedures*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Smith, K. (2009a). Samspillet mellom vurdering og motivasjon. I S. Dobson, A. Eggen & K. Smith (Eds.), *Vurdering, prinsipper og praksis*. (s. 23-39). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Smith, K. (2009b). Vurdering i et dialogperspektiv. *Evaluering i et dialogisk perspektiv*. (s. 19-32). Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Udir. (2008a). *Læreplan i fremmedspråk. Fag og læreplaner*. Hentet 14.05.2011, fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=4513>
- Udir. (2008b). *Prinsipper for vurderingsarbeid i fag. Veiledninger til Kunnskapsløftet*. Hentet 20.06.2011, fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/Vurdering/Sentrale-prinsipper-i-vurderingsarbeidet/>
- Udir. (2008c). *Vurdering. Veiledninger til Kunnskapsløftet*. Hentet 23.08.2011, fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veileder-fremmedsprak-cont/Undervisningsveiledning-til-lareplan-i-Fremmedsprak/>
- Udir. (2009). *Det felles europeiske rammeverket for språk*. Hentet 17.11.2011, fra http://www.udir.no/Upload/Verktoy/5/UDIR_rammeverk_korr3_spraak_2009.pdf
- Udir. (2010a). *Rundskriv Udir-1-2010. Kapittel 3: Individuell vurdering i grunnskolen og videregående opplæring etter forskrift til opplæringsloven*. Hentet 11.08.2011, fra http://www.udir.no/Upload/Rundskriv/2010/5/Udir_1_2010_Individuell_vurdering_i_grunnskolen_og_videregaende_opplaring.pdf
- Udir. (2010b). *Vurdering for læring*. Hentet 20.05.2011, fra <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Om-vurdering-og-laring/>
- Udir. (2011a). *Grunnlagsdokument - Satsingen Vurdering for læring 2010-2014*. Hentet 26.06.2011, fra <http://www.udir.no/PageFiles/45500/Grunnlagsdokument%20for%20satsingen%20Vurdering%20for%20l%C3%A6ring,%20okt.%202011.pdf>
- Udir. (2011b). *Om direktoratet*. Hentet 30.11.2011, fra <http://www.udir.no/Stottemeny/Om-direktoratet/>
- Van Beuningen, C. G., De Jong, N. H., & Kuiken, F. (2011). Evidence on the Effectiveness of Comprehensive Error Correction in Second Language Writing. *Language Learning*. Hentet 1.11.2011, fra <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9922.2011.00674.x/abstract>

Vedlegg 1: Eksempel fra Den europeiske språkpermen




Expresión escrita B1 *primera parte*

Anota las fechas en los casilleros a medida que te propongas y vayas alcanzando los objetivos.

¿Puedes normalmente hacer estas cosas? ¿Cuáles son tus objetivos? o ¿qué deseas poder hacer? ¿Cuáles objetivos has alcanzado ya? (es decir, ¿qué puedes hacer ya?) ¿Qué has documentado en tu carpeta?	Me fijé este objetivo ... Fecha	Pude hacerlo			¿Documentado en la carpeta? Fecha
		un poco	bastante bien	muy bien	
Sé escribir textos sencillos y coherentes sobre temas que me interesan siempre que pueda emplear el diccionario y obras de consulta.					
Sé hacer descripciones de personas, lugares o cosas que conozco bien o que me puedo imaginar.					
Sé utilizar bastantes estructuras lingüísticas y expresiones idiomáticas.					
Sé escribir relatos sencillos sobre algo que ha tenido lugar.					
Sé escribir cartas o mensajes electrónicos a personas conocidas para decir lo que opino sobre alguna cosa o lo que siento.					
Sé participar en chats en Internet si conozco bien el tema.					
Sé escribir notas y cartas para comunicar algo, para proponer hacer algo o para ir a algún lugar.					
Sé rellenar tablas o listas con información detallada.					

Continúa en la página siguiente ►►

TABLAS DE AUTOEVALUACIÓN: EXPRESIÓN ESCRITA  70 ES

Vedlegg 2: Spørreundersøkelsen til elevene

Spørreskjema for spanskelever

- Alle spørsmålene som går ut på retting og kommentarer er innenfor det **skriftlige språket** du produserer i spansktime og spanskarbeidet ditt.
- Har du personlige kommentarer utover spørsmålene som stilles, så skriv dette i kommentarfeltet etter at de forskjellige temaene er besvart. Skriv tydelig!
- Spørreundersøkelsen er helt anonym og ingen navn eller indikasjoner på hvem du er vil bli publisert i oppgaven. Læreren din vil ikke få vite hvem du er, så vær helt ærlig når du svarer på spørsmålene. Spørreundersøkelsen er til for å **forbedre** vurderingspraksisen i spanskfaget og ikke noe annet.
- Er det et spørsmål du ikke forstår, rekk opp hånda og studenten vil komme og hjelpe deg.

1. **Er du...**

- a. Jente ☐
- b. Gutt ☐

Karakterer og kommentarer

1. **Hvor viktig synes du det er å få en bra karakter på utført arbeid?**

- a. Veldig viktig ☐
- b. Ganske viktig ☐
- c. Litt viktig ☐
- d. Spiller ingen rolle ☐

2. **Får du alltid karakter på skriftlig arbeid du leverer inn til læreren din? (prøver, tekster...)**

- a. Ja ☐
- b. Nei ☐

3. **Hvis ja, kunne du tenkt deg å ha hatt noen innleveringer der du får kun kommentarer uten karakter?**

- a. Ja ☐
- b. Nei ☐
- c. Vet ikke ☐

Hvorfor?

4. **Skriver læreren alltid kommentarer i tillegg til karakteren på prøver, innleveringer o.l.?**
- a. Alltid ☐
 - b. Nesten alltid ☐
 - c. Nesten aldri ☐
 - d. Aldri ☐
5. **Får du kommentarer som forteller deg noe om kvaliteten på prestasjonen din?**
- a. Alltid ☐
 - b. Noen ganger ☐
 - c. Sjelden ☐
 - d. Aldri ☐
6. **Får du kommentarer som forteller deg hva du bør jobbe videre/mer med eller øve mer på?**
- a. Alltid ☐
 - b. Noen ganger ☐
 - c. Sjelden ☐
 - d. Aldri ☐
7. **Tror du at kommentarer i tillegg til karakteren gir større effekt på din læringskurve enn bare en karakter?**
- a. Ja ☐
 - b. Nei ☐
 - c. Vet ikke ☐
8. **Blir du mer motivert til å jobbe med faget hvis du får beskjed om hva du bør arbeide videre med?**
- a. I stor grad ☐
 - b. I liten grad ☐
 - c. Noen ganger ☐
9. **Får du kommentarer av læreren etter endt undervisningsperiode? F.eks. tips om hva du bør arbeide mer med videre og i neste periode.**
- a. Hver gang ☐

- b. Ganske ofte ☐
- c. Sjelden ☐
- d. Aldri ☐

10. Hvor blir kommentarene skrevet?

- a. Direkte på innleveringsarket ☐
- b. I fronter ☐
- c. Både i fronter og på arket ☐

d. Annet _____

11. Får du også muntlige kommentarer på skriftlig arbeid?

- a. Ganske ofte ☐
- b. Sjelden ☐
- c. Aldri ☐

12. Hvor syns du det er best å få tilbakemeldinger fra læreren?(på innlevert arbeid)

- a. Muntlige kommentarer i timen ☐
- b. Skriftlige kommentarer på selve innleveringsarket ☐
- c. Skriftlige kommentarer i fronter ☐
- d. Skriftlige kommentarer både på arket og i fronter ☐
- e. Muntlige kommentarer i timen og skriftlige på arket ☐

13. Begrunn svaret ditt på spørsmål 12

Kommentarer til karakterer og til lærerens kommentarer

Kompetansemål og kriterier

14. Får du vite hvilke læringsmål som skal nåes i løpet av hver arbeidsperiode og/eller før en vurderingssituasjon?

- a. Hver gang ☐
- b. Ganske ofte ☐
- c. Sjelden ☐
- d. Aldri ☐

15. Føler du at læringsutbytte blir høyere når du vet hva som forventes av deg (når du kjenner til læringsmålene)?

- a. Ja ☐
- b. Nei ☐

16. Gir læreren tydelige kjennetegn for måloppnåelse og vurderingskriterier?

- a. Hver gang ☐
- b. Ganske ofte ☐
- c. Sjelden ☐
- d. Aldri ☐

17. Vet du hva som forventes av deg til enhver tid? (dvs. i forskjellige arbeidsperioder, prøver, innleveringer o.l)

- a. Hele tiden ☐
- b. Ganske ofte ☐
- c. Noen ganger ☐
- d. Aldri ☐

18. Får elevene sjansen til å være med på å bestemme vurderingskriteriene før en vurderingssituasjon?

- a. Ganske ofte ☐
- b. Sjelden ☐
- c. Aldri ☐

19. Hvis ja, hjelper dette på forståelsen for hva dere skal gjøre i hver periode/innleveringer/prøver?

- a. Ja ☐
- b. Nei ☐

Kommentarer til kompetansemål og kriterier

Feil og retting av feilene i spansk skriftlig

20. Hvilke typer feil blir rettet på innlevert arbeid?

- a. Grammatiske feil ☐
- b. Feil som ødelegger kommunikasjonen ☐
- c. Stavefeil ☐
- d. Alle typer feil ☐

21. Hvordan reagerer du når læreren setter "rød strek" der det er feil?

- a. Jeg mister motivasjonen ☐
- b. Jeg tar tak i feilen og øver på regelen ☐
- c. Jeg skriver regelen ned i en regelbok ☐
- d. Overser den og håper det går bedre neste gang ☐

22. Forteller læreren deg hva feilene kan komme av? F.eks. om du overfører elementer fra morsmålet ditt, om du har misforstått regelen, at du kanskje kan regelen men glemmer deg osv.

- a. Alltid ☐
- b. Noen ganger ☐
- c. Sjelden ☐
- d. Nei, aldri ☐

23. Hvis ja, hjelper det deg i å forstå hvorfor feilen/svikt på kommunikasjon har oppstått?

- a. Ja ☐
- b. Nei ☐

24. Finner du noen gang ut selv hvilken type feil det er?(ut i fra lærerens kommentar)

- a. Nesten alltid ☐
- b. Noen ganger ☐
- c. Det hender ☐
- d. Nei, aldri ☐

25. Har læreren din et system han/hun følger når arbeid rettes? (f.eks. fargesystem)

- a. Ja ☐
- b. Nei ☐

26. Hvis ja, hvordan synes du det fungerer?

27. Hender det at elevene retter egne eller andres arbeid?

- a. Ja ☐
- b. Nei ☐

28. Hvis ja, hvordan syns du dette fungerer?

29. Er du redd for å feile når du produserer en tekst på spansk?

- a. Ja ☐
- b. Nei ☐

30. Hvis ja, hvorfor?

31. Har læreren din noen gang snakket om hvilken betydning feil har når man lærer seg et nytt språk?

- a. Ja ☐
- b. Nei ☐

32. Hvis ja, husker du hva læreren din har sagt om dette?

Kommentarer til retting av feil i skriftlig spansk

Bearbeiding av retting av feil og kommentarene fra læreren

33. Ser du mest på karakteren eller på kommentarene når du får tilbake et arbeid (prøve, innlevering e.l.)

- a. Karakteren ☐
- b. Kommentarene ☐
- c. Like mye på begge ☐

34. Hvor ofte leser du de eventuelle kommentarene fra læreren som står i tillegg til karakteren?

- a. Hver gang ☐
- b. Noen ganger ☐
- c. Aldri ☐

35. Hvorfor tror du læreren skriver kommentar i tillegg til karakter? (Her kan du krysse av flere alternativer)

- a. Fordi han/hun må ☐
- b. For at jeg skal kunne lære noe av det ☐
- c. For å si hva som er gjort bra/dårlig på det arbeidet ☐
- d. For å vise hva jeg kan gjøre fremover ☐

36. Tenker du på hva du kan gjøre for å forbedre resultatet til neste vurderingssituasjon?

- a. Ofte ☐
- b. Noen ganger ☐
- c. Aldri ☐

37. **Hvis ja, hva gjør du med det?**

38. Hva gjør du med et innlevert arbeid når du får det utlevert igjen med karakter og kommentarer?

- a. Ser på karakteren og legger arbeidet bort ☐
- b. Ser på karakteren, leser kommentaren og merker meg hva som står ☐
- c. Ser på karakteren, leser kommentaren og skriver ned kommentaren slik at jeg vet hva jeg må jobbe mer med ☐
- d. Annet:

39. **Setter læreren av tid slik at dere får arbeide med og bruke tid på kommentarene dere får?**

- a. Hver gang ☐
- b. Ofte ☐
- c. Noen ganger ☐
- d. Aldri ☐

40. **Får du tilbud om samtale med lærer etter en vurderingssituasjon?**

- a. Hver gang ☐
- b. Ofte ☐
- c. Noen ganger ☐
- d. Aldri ☐

41. **Hvis ja, virker dette læringsfremmende for deg?**

- a. Ja ☐
- b. Nei ☐

42. **Lærer du noe av kommentarene som læreren gir deg?**

- a. I stor grad ☐
- b. I liten grad ☐
- c. Noen ganger ☐

43. **Blir du motivert til å arbeide videre med problemområdene dine hvis du får konkrete forslag til hva du kan jobbe videre med?**

- a. Ja ☐
- b. Nei ☐

44. **Gir læreren tilbud om minst en samtale i halvåret som angår faglig utvikling i spansk?**

- a. Ja ☐
- b. Nei ☐

Kommentarer til bearbeiding av retting og kommentarene fra læreren

**TUSEN TAKK FOR AT DU TOK DEG TID TIL Å SVARE PÅ DENNE
UNDERSØKELSEN. DU HAR NÅ HJULPET MEG VELDIG I MITT ARBEID
MED MASTEROPPGAVEN! HVIS DU IKKE ER FORNØYD MED DAGENS
VURDERINGSPRAKSIS, HÅPER JEG VIRKELIG AT DET JEG FINNER UT
AV DENNE OPPGAVEN KAN HJELPE ELEVER I FREMTIDEN:)**

HILSEN IDA BERGSTRØM

Et siste spørsmål,

- **Hvilken standpunktkarakter fikk du i spansk før sommeren?**